

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Piilo-opetussuunnitelmien yhteys maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen**

**Tapaustutkimus Raaseporin kaupungista**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

**KRISTIINA VALTONEN**

Huhtikuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KRISTIINA VALTONEN: Piilo-opetussuunnitelmien yhteys maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen – Tapaustutkimus Raaseporin kaupungista

Kasvatustieteiden Pro gradu – tutkielma, 70 sivua

Kasvatustiede

Huhtikuu 2014

---

Tämä tutkimus on tapaustutkimus Raaseporin kaupungista. Tutkimuksen kohteena olivat Länsi-Uudellamaalla sijaitsevan Raaseporin kaupungin kaksi suomenkielistä peruskoulua sekä maahanmuuttajatoimisto. Tutkimuksessa selvitettiin piilo-opetussuunnitelmien yhteyttä maahanmuuttajaoppilaiden menestymiseen kouluissa ja sitä kautta heidän kotoutumiseensa. Tutkimuksen pääkysymys oli; ”onko Raaseporin kouluissa piilo-opetussuunnitelmia, jotka ovat yhteydessä maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen?”. Apukysymyksinä olivat; 1. Mikä on maahanmuuttajan asema suhteessa valtaväestöön? 2. Mitkä ovat koulun sisäiset vaikuttavat tekijät maahanmuuttajien kohtaamisessa? 3. Millainen rakenne ja toimintakulttuuri esiintyy Raaseporissa maahanmuuttajien kohtaamisessa?

Tutkimuksen aineistona käytettiin kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden tutkimuksia ja artikkeleita piilo-opetussuunnitelmista, maahanmuuttajien kotoutumisesta, kasvatuksesta, koulutuksen kulttuureista sekä monikulttuurisuudesta. Tutkimusaihetta lähestyttiin kvalitatiivisen aineistopohjaisen sisällön analyysin ja etnografisen osallistuvan havainnoinnin ja haastatteluiden avulla. Tarkastelukenttä oli hyvin laaja ja monikulttuurisuuteen liittyvänä tutkimus itsessään oli tärkeä jotta voitiin saada tietoa mahdollisten ongelmien laajuudesta ja niiden konkreettisista vaikutuksista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että julkilausuma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi oli Raaseporin alueella selkeä. Alueen maahanmuuttajatoimiston järjestämät TEAM- ja KID -kokoukset olivat vakiintuneita käytäntöjä ja asioiden käsittely kokouksissa oli neutraalia. Kokouksissa myös tiedettiin alueelliset suunnitelmat maahanmuuttajaoppilaisiin liittyen ja kotoutumissuunnitelma oli kaikille osapuolille tuttu. Tällöin prosessit itsessään olivat selvät ja suunnitelmat oli jo todettu hyviksi. Piilo-opetussuunnitelmat eivät Raaseporissa olleet tunnistamattomassa roolissa maahanmuuttajatyötä tekevien toimijoiden työssä. Yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa ja virkamiesten työskentelyssä ei ollut havaittavissa negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä maahanmuuttajien asioiden käsittelyssä, vaan maahanmuuttajien asema oli tasavertainen suhteessa valtaväestöön ja heidät kohdattiin yksilöinä.

Merkittävänä päätelmänä voidaan todeta, että kulttuurien tuntemus, opetusjärjestelyiden selkeyttäminen ja opettajien odotusten realisoiminen edesauttaisivat tasa-arvoisen kohtelun ja ennakkoluellottoman kohtaamisen onnistumista. Näin opetuksen ja kasvatuksen päämääräksi muodostuisi ihmisen kasvaminen ihmisyyteen. Jotta syrjintäkokemuksia voitaisiin oleellisesti vähentää ja lasten sekä nuorten tyytyväisyyttä omaan elämäänsä parantaa, tulee opettajien osata antaa heille tukea ja positiivisia sosiaalisia kokemuksia.

Kuitenkin, tutkitaan piilo-opetussuunnitelmien vaikutuksia mistä näkökulmasta tai kuinka laajasti tahansa, konkreettinen vaikutus realisoituu opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa. Näin ollen aiheesta olemassa olevien tutkimusten tulosten vaikutus pitää kohdistaa opettajien ammatillisen opetuksen sisältöön, jonka kautta se vaikuttaisi organisaatiokulttuureihin tai ainakin antaisi opettajalle valmiudet käynnistää muutos.

Avainsanat: Maahanmuuttaja, kotoutuminen, toiseus, piilo-opetussuunnitelma, etnografia

## Sisältö

1 JOHDANTO .....	4
2 MAAHANMUUTTAJUUS JA SEN HAASTEET .....	10
2.1 Maahanmuuttajuus .....	10
2.2 Kotoutuminen ja syrjintä .....	11
2.3 Toiseus ja rasismi .....	15
3 OPETUS JA SEN HAASTEET .....	20
3.1 Opetus- ja piilo-opetussuunnitelmat.....	20
3.2 Maahanmuuttajien opetus.....	32
4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	35
4.1 Tutkimuksen menetelmällinen ja strateginen viitekehys .....	35
4.2 Etnografinen tutkimus .....	36
4.3 Kriittinen pedagogia .....	39
4.4 Tutkimuksen eettisyys.....	40
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	45
5.1 Raaseporin kaupunki, Länsi-Uudenmaan maahanmuuttajatoimisto ja koulut.....	45
5.2 Tutkimuskysymykset.....	48
5.3 Aineiston keruu .....	50
6 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET .....	52
7 POHDINTAA .....	62
LÄHTEET.....	66

# 1 JOHDANTO

Suomi on viimeisten vuosikymmenien aikana kokenut suuria yhteiskunnallisia muutoksia ja aiemmin yleisilmeeltään melko homogeeninen kansakuntamme on voimakkaasti muuttunut erilaisten etnisten ryhmien maahanmuuton myötä. Mediassa onkin esitetty väitteitä monikulttuurisesta ja moniarvoisesta Suomesta. Monikulttuurisuus tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että erilaisia kulttuureja ja niiden edustajia on olemassa. Moniarvoisuus tulee esiin siinä, ovatko kulttuurit tasa-arvoisia vai jättääkö valtakulttuuri alueen vähemmistökulttuurin eriarvoiseen asemaan. Pelkkä maahanmuuttajien määrän kasvu ei siten tee yhteiskunnasta monikulttuurista vaan keskeisintä on monikulttuurisuuden ja erilaisuuden hyväksyntä yhteiskunnan eri tasoilla. Maahanmuuttaja on yleiskäsite, joka koskee kaikkia eri perustein maahan muuttavia henkilöitä. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity tai henkilöä kenelle on myönnetty oleskelukortti. Kouluissa alueen kulttuurit kohtaavat ja sitä miten eri kulttuureihin suhtaudutaan, arvostetaan ja kunnioitetaan, on tutkittava jotta voidaan nähdä niiden mahdollinen rooli maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisessa. (Lumio 2011, 15; Raseborg integrationsfrämjande program 2013, 7.)

Kansainvälinen pakolaisten auttamistyö, työperäinen muuttoliike ja opiskelijavaihdot ovat muuttaneet erityisesti suurimpien kaupunkien katukuvaa ja kouluja monikulttuurisiksi. Tähän muutokseen tottuminen on ollut monille suomalaisille vaikeaa. Viime vuosina onkin virinnyt keskustelua monikulttuurisuuden mahdollisesta vaikutuksesta perisuomalaisiin arvoihin ja uskontokäsitykseen. Kun tilanteessa on ollut mukana taloudellisia muutoksia koko maassa, on rajojemme avautumista ja Suomen mittakaavassa melko runsasta muuttoliikettä Suomeen päin arvosteltu aika ajoin kiivaasti. Tilastokeskuksen (2014) Muuttoliike -Internetsivun mukaan vuonna 2012 Suomeen muutti ulkomailta 31 280 henkilöä. Kouluissa keskustelua ovat herättäneet supistuvat tuntikehykset ja rajut säästötoimet. Säästöjen myötä S2-oppilaiden eli oppilaiden, jotka puhuvat suomea toisena kielellään, opettamiseen vaadittavat resurssit ovat nousseet kouluissa puheenaiheiksi ja opettajanhuoneissa on käyty kiivasta keskustelua siitä, kenelle vähenevät resurssit tulisi suunnata. Mielestäni tämän keskustelun myötä kouluihin on tullut myös arvokeskustelu siitä, ovatko kaikki oppilaat tasa-arvoisia ja näin keskustelu on heijastanut samaan aikaan yhteiskunnassamme käytyä arvokeskustelua. Pollari ja Koppinen (2011, 9) toteavat, että muutos on ihmisille vaikeaa, ja että vaikka tie toistemme luo onkin vuosien saatossa kovasti lyhentynyt ja yhteyden saaminen helpottunut, matka toi-

sen kohtaamiseen voi silti olla hyvin pitkä, jopa pitempi kuin koskaan aiemmin. Koulujen tilanne ja ilmapiiri kuvastavat hyvin ympäröivän yhteiskunnan tilannetta ja täten koulu onkin yhteiskuntamme pienoiskoossa. Koulujen tilannetta tarkasteltaessa voidaankin siten nähdä heijastumia yhteiskunnan ongelmista. Rasismi, syrjintä ja toiseus voidaan nähdä myös koulujen arjessa. Yhteiskuntamme kuitenkin pyrkii poliittisissa linjauksissaan edistämään yhteiskunnallista tasavertaisuutta minkä pitäisi vaikuttaa myös kouluihin. Rasismi, kulttuurien kohtaamisen vaikeus ja monikulttuurisuuden edistäminen ovat vaikeita asioita ja yhteiskunnassamme on kokemukseni mukaan melko paljon ongelmia piilossa pinnan alla, eikä niitä ole helppo huomata.

Kouluissamme ovat Opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet, jotka velvoittavat opetuksen järjestäjään noudattamaan annettuja tavoitteita sekä keskeisiä sisältöjä opetuksessa. Määräyksellä varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksen yhtenäisyyden ja laadun sekä oikeusturvan toteutuminen. Virallinen opetussuunnitelma perustuu siten tiedostetuille arvoille ja se ilmaisee yhdessä hyväksytyt säännöt kasvatustyölle. Kouluissa vaikuttaa näkyvän opetussuunnitelman lisäksi myös piilo-opetussuunnitelma, joka koostuu esimerkiksi opettajien odotuksista oppilaiden suhteen, oppimateriaalien sisältämistä asenteista ja myös siitä aikuismallista jota opettaja välittää oppilailleen omalla käytöksellään muita aikuisia ja oppilaitaan kohtaan. Voidaksemme tarkastella maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisprosessia kouluissa, on näin ollen tutkittava myös piilo-opetussuunnitelman yhteyttä tähän prosessiin.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on kuvata kontekstia, jossa julkilausumaton vaikuttaa eli selvittää julkilausumattoman toiminnan yhteyttä maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen ja koulussa menestymiseen. Tutkimukseni pääkysymyksenä esitän, että onko Raaseporin kouluissa piilo-opetussuunnitelmia ja jos niitä on, niin tarkastelen millaisia ne ovat. Jos piilo-opetussuunnitelmia on havaittavissa, selvitän mikä niiden mahdollinen yhteys on maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen. Tämä tutkimus on tapaustutkimus Raaseporin kaupungista. Lähestyn aihetta kriittisen pedagogiikan teorian kautta ja tutkin sitä etnografisella tapaustutkimuksella. Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai joukosta, jolloin kohteena on esimerkiksi ryhmä tai yhteisö. Raaseporin kaupunki on minulle tuttu, sillä olen työskennellyt siellä 1998 – 2010 valmistavan luokan ja suomi toisena kielenä opettajana, maahanmuuttajaopetuksen koordinaattorina sekä Opetushallituksen maahanmuuttajaopetuksen alueellisena tukihenkilönä. Valitsin tutkittavakseni Raaseporin kaupungin kaksi suomenkielistä peruskoulua. Toinen kouluista on yhtenäiskoulu jossa on päiväkodin ja esiopetuksen lisäksi luokat 1- 9 samassa rakennuksessa, perusopetuksen oppilaita on yhteensä 188. Opettajia on yhteensä 25 ja koulunkäyntiavustajia on kuusi. Hieman oppilasmäärältään suurempi koulu on alakoulu ja siellä ovat luokat 1- 6,

oppilaita on yhteensä 217. Opettajia tässä koulussa on 23 ja koulunkäyntiavustajia kuusi. Tutkimuksen aikana kouluissa oli myös sijaisopettajia. Tutkimukseen sisältyy lisäksi kaupungissa sijaitseva maahanmuuttajatoimisto, joka on toiminut alueella 1990 -luvulta alkaen ja osallistunut myös koulujen maahanmuuttajaopetuksen organisointiin yhdessä sivistystoimen kanssa. Tutkimuksen aineistona käytän lisäksi kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden tutkimuksia ja artikkeleita piilo-opetussuunnitelmasta, maahanmuuttajien kotoutumisesta, kasvatuksesta, koulutuksen kulttuureista sekä monikulttuurisuudesta. Tapaustudkimuksen tyypeistä valitsin etnografisen tutkimuksen, koska etnografisen tutkimuksen tavoitteena on analysoida monipuolisesti kulttuurisia prosesseja ja toimijoiden niille antamia merkityksiä. Näin pyrin tekemään näkyviksi tavallisten opettajien ja oppilaiden tarinoita.

Lähestyn tutkimusaihetta kvalitatiivisen aineistopohjaisen sisällön analyysin ja etnografisen osallistuvan havainnoinnin ja haastatteluiden avulla. Tutkimuksessa selvitän ilmiöitä ja sisällön analyysisä olen kiinnostunut tutkittavaan ilmiöön liittyvistä sisällöllisistä merkityksistä, jolloin tutkimus etenee syklisesti ja tutkimuksen kulkua kuvaa aineiston keräämisen ja analysoinnin vuorovaikutus. Tutkimuksessa korostetaan tekstin sisällöllisiä ja laadullisia merkityksiä. Aineistopohjaisen lähestymistavan tavoitteena on saavuttaa systemaattinen ja kattava kuvaus aineistosta. Induktiivisen päättelyn eli yksittäisestä havaintojoukosta liikkeelle lähtevän ja niistä yleistyksen muodostavan päättelyn kautta teen aineistosta nousevien seikkojen perusteella yleistyksiä ja päätelmiä.

Piilo-opetussuunnitelmatutkimuksissa (kuten esimerkiksi Broady 1981, Lumme 1999 ja Vuorikoski ym. 2003), on tutkittu paljon opettajainhuoneissa käytyjä keskusteluja verrattuna käytännön toteutukseen. Mielestäni, että voisimme tutkia jotakin, mikä on piilossa, meillä tulee olla tutkittavaan tapaukseen omakohtainen yhteys, sillä tutkija ei voi tehdä tapauksesta tulkintoja jos hän ei ymmärrä sen sosiaalisia tilanteita. Tutkijalla tuleekin olla monta roolia ja silti säilyttää kokemuksiansa ja tuntemuksiinsa suodattava ja analyttinen ote. Yleisimmin tutkittavana ovat olleet sukupuoleen sidotut aiheet kuten poikien ja tyttöjen kohtaaminen, heihin asetetut sanattomat sekä sanottut odotukset ja varsinkin näiden ristiriitaisten viestien aiheuttamat tilanteet opetushenkilöstön ja oppilaiden välisissä kanssakäymisissä.

On ilmeisen selvää, että tänä päivänä piilo-opetussuunnitelmissa ei voida puhua vain sukupuolien välisistä eroista vaan on otettava huomioon myös oppilaiden etninen tausta, uskonto, maassaolon aika ja oppilaiden suomen kielen taito. Piilo-opetussuunnitelmia voi tutkia kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen kautta, joka tarkastelee muun muassa identiteettiä, integraatiota ja kulttuurien välistä oppimista. Tällöin kulttuuri ymmärretään monikerroksiseksi rakenteeksi, jossa muun muassa

etnisyys, sosiaaliluokat, kieli ja sukupuoli kohtaavat. Näin taustalle muodostuu näkemys siitä, kuinka sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat erityisesti marginaaliryhmien edustajiin pahimmassa tapauksessa rajoittaen heidän osallisuuttaan yhteiskunnassa ja kouluissa. Tässä yhteydessä ei myöskään voi sivuuttaa Chicagon koulukuntaa, joka syntyi 1892 kun Albion Small toi saksalaisen perinteen Yhdysvaltoihin. Tämä aloitti uudenlaisen reformistisen ajattelutavan sekä keskustelun kulttuurisen kohtaamisen vaikutuksista sekä sen mukanaan tuomista vaikeuksista yksilöiden kannalta teollistuvassa ja monikulttuuristuvassa maailmassa. Kriittinen pedagogiikka on syntynyt näiden pohjalta ja Aittolan ja Suorannan (2001, 7.) mukaan kriittisen pedagogiikan edustajat Henry Giroux ja Peter McLaren korostavat, että pedagoginen toiminta on sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten eri yhteiskuntaryhmien sekä sukupuolten ja etnisten ryhmien asemaan.

Valtio asettaa kotoutumislain puitteissa kunnille omat vaatimuksensa, joihin olisi myös pystyttävä vastaamaan. Kotouttamislaista (1999) ja asetuksista löytyy runsaasti materiaalia ja tutkimuksia. Raaseporin kotoutumisen edistämishjelmassa (2013) todetaan, että kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja koulussa/työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Kotoutuminen ja kotouttaminen ovat termeinä olleet kiistanalaisia ja yhteiskunnassa vallitsevat asenteet näkyvät myös kouluissa ja niiden opetusjärjestelyjä koskevassa päätöksenteossa. Kotouttaminen -termi itsessään luo ristiriitaisia tunteita. Voiko ketään ihmistä kotouttaa? Onko kodin löytäminen ja itsensä yhteiskunnan jäseneksi tunteminen sellainen prosessi, että sitä voidaan laeilla ja asetuksilla ohjata? Kotoutumisprosessiin yhteiskunnan kotouttamistoimintojen osana kuuluvat olennaisesti myös koulujen opetussuunnitelmat ja kiistellyt piilo-opetussuunnitelmat. Tässä tutkimuksessa kotouttaminen termi liittyy viranomaisten toimiin ja kotoutuminen taas on yksilön henkilökohtainen prosessi. (Raseborg integrationsfrämjande program 2013, 7.)

Tutkimuksen aineistona käytän tutkimuksia ja artikkeleja piilo-opetussuunnitelmasta, maahanmuuttajien kotoutumisesta, kasvatuksesta, koulutuksen kulttuureista sekä monikulttuurisuudesta. Lähteistä mainitsen erikseen Donald Broadyn ”Den dolda läroplanen ” (1981) teoksen, joka mielestäni on avainteos piilo-opetussuunnitelmista. Mirja-Tytti Talibin väitöskirja ”Toiseuden kohtaaminen kouluissa – Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista” (1999) on laajuudessaan ja ajankoh-taisuudessaan ollut merkittävä perusta tutkimukselleni ja se on osaltaan myös antanut eniten tutkit-tua tietoa tämän päivän suomalaisesta koulutodellisuudesta. Tomi Kiilakosken, Pirkko Pitkäsen, Tuukka Tomperin sekä Marjo Vuorikosken teokset ovat olleet sekä tärkeitä lähteitä työssäni että myös antaneet vuosien varrella itselleni paljon toimiessani opettajan tehtävissä. Nämä lähteet koen

tutkielmani kannalta erityisen tärkeiksi myös sen takia, että ne sekä antavat tietoa kriittisestä pedagogiikasta ja kasvatuksesta että myös kuvaavat maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamia haasteita suomalaisen yhteiskunnan kontekstissa. Näistä teoksista Broadyn teos on ajallisesti vanhin ja siinä suhteessa se ei enää ole suoraan verrattavissa nykypäivän yhteiskuntaan ja kouluihin. Se kuvaa myös ruotsalaista koulumaailmaa ja siinäkin suhteessa sen tietoihin on suhtauduttava kriittisesti ja analyttisesti. Vastaavaa teosta ei kuitenkaan ole tehty myöhemmin tai toisessa maassa, ja täten se on edelleen yli 30 vuotta myöhemmin tärkeä lähde teos tarkasteltaessa piilo-opetussuunnitelmien merkitystä. Muut teokset ovat laajoja, suomalaista todellisuutta kuvaavia ja ajankohtaisia. Kirjoittajat ovat myös tieteenhaarassa arvostettuja tutkijoita, jotka ovat julkaisseet aiheesta useita merkittäviä teoksia.

Pollari ja Koppinen (2011) toteavat, että puhuimmepa mitä tahansa maailmankylämme tuhansista kielistä, voimme halutessamme ymmärtää toisiamme katseesta, ilmeistä, eleistä ja ystävällisestä tai vihamielisestä suhtautumisesta. Voimme hakea ja saada tulkin paikalle välittämään sanojamme ja ajatuksiamme siihen saakka, kunnes saamme rakennetuksi yhteisen kielen. Sanat ovat tärkeitä ja jos ne puuttuvat tai eivät tule ymmärretyksi, syntyy vaikeuksia. Sanat ovat vahva väline, sillä niillä voimme tehdä hyvää tai pahaa. Siksi on tärkeää oppia puhumaan ihmisiksi toisillemme ja toisistamme. Jokainen interkulttuurinen opettaja toivoisi olevansa riittävän viisas löytääkseen oikeat sanat oikeaan aikaan. Sanojen löytymisen kivijalka on ihmissuhde, jossa keskeistä ovat turvallisuus, tasa-arvoisuus ja luottamus. (Pollari & Koppinen 2011, 155 - 156.)

Tarkastelukenttä on hyvin laaja ja monikulttuurisuuteen liittyvä tutkimus itsessään on tärkeää, jotta voitaisiin saada tietoa mahdollisten ongelmien laajuudesta ja niiden konkreettisista vaikutuksista oppilaisiin. Jatkossa käytän käsitteitä oppilaat sekä S2-oppilaat, puhuessani maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisista lapsista ja nuorista

Tutkimukseni ensimmäinen osa käsittelee maahanmuuttajuutta ja sen haasteita ja avaan siinä muun muassa maahanmuuttajuuden, kotoutumisen, toiseuden, rasismien ja syrjinnän käsitteitä. Toisessa osiossa esittelen opetusta, opetus- ja piilo-opetussuunnitelmia, oppimista yleisesti ja opettajien työssään kohtaamia haasteita. Tarkastelen tässä osiossa myös maahanmuuttajien opetusta suomalaisissa peruskouluissa ja suomalaista koulukulttuuria. Kolmannessa osiossa avaan ensin tutkimuksen teoreettista viitekehystä, tutkimusstrategiaa ja – menetelmiä sekä etnografista tutkimusta ensin yleisesti ja sitten sen reliaabeliutta ja validiutta pohtien. Esittelen myös lyhyesti kriittisen pedagogian perusolemuksesta ja tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä sekä kasvatusyhteisöjä tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen ja sen näkökulman esittelyn jälkeen siirryn esittelemään varsinaista tutkimuksen toteutus-



ta, tutkimuskysymyksiä sekä aineiston keruuta. Lopuksi esittelen tutkimuksen tulokset ja yhteenvedon pohdin tutkimuksen tuottamia tuloksia sekä mahdollisten lisätutkimusten tarvetta.

## 2 MAAHANMUUTTAJUUS JA SEN HAASTEET

### 2.1 Maahanmuuttajuus

Suomen ulkoasianministeriön (2014) Internet-sivuston ja Liebkindin (1994) mukaan maailmassa on vain noin 197 valtiota, mutta yli 6000 etnistä ryhmää. Monikulttuurisuus onkin nykypäivän yhteiskunnassa pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Suomessakin on jo vuosisatoja elänyt joitakin kulttuurivähemmistöjä, esimerkiksi romanit ja saamelaiset, mutta ihmisten lisääntynyt liikkuvuus ja uudet vähemmistöt, kuten pakolaiset ja siirtolaiset, lisäävät kulttuurien kohtaamista maassamme. Liebkind (1994) määrittelee käsitteet siirtolaisuus ja pakolainen toteamalla, että siirtolainen on henkilö, joka muuttaa pysyvässä tarkoituksessa toiseen maahan hankkiakseen siellä toimeentulonsa. Siirtolaisia eivät ole esimerkiksi opiskelijat tai turistit. Siirtotyöntekijä hakeutuu toiseen maahan hankkiakseen elantonsa, mutta ei asetu maahan pysyvästi. (Suomen ulkoasianministeriö 2014; Liebkind 1994, 9 - 10.)

Pakolainen on YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen mukaan henkilö, joka on kotimaansa ulkopuolella ja jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta. Suomen sisäasiainministeriön Internet -sivuilla pakolaisuuden käsitettä tarkennetaan toteamalla, että pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka YK:n pakolaisjärjestö UNHCR toteaa olevan pakolainen. (Liebkind 1994, 9 - 10; Sisäasiainministeriö 2012.)

Suomeen tulee myös vuosittain turvapaikanhakijoita ja Liebkind (1994) määrittelee turvapaikanhakijaksi henkilön, joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Turvapaikkahakemus jätetään maahan tullessa tai mahdollisimman pian maahan tulon jälkeen. Turvapaikanhakijan pakolaisuus todetaan vasta hakemuksesta annetulla päätöksellä, joten turvapaikanhakijaa ei voida sanoa pakolaiseksi, ennen kuin päätös on annettu. (Liebkind 1994, 10; Sisäasiainministeriö 2012.)

Kiintiöpakolainen on tullut Suomeen vuosittaisen pakolaiskiintiön puitteissa. Pakolaisiksi voidaan siten nimittää kiintiöpakolaisia, myönteisen päätöksen saaneita turvapaikanhakijoita, näiden perheenjäseniä ja suojelun tarpeen vuoksi oleskeluluvan saaneita. Ulkomaalaiseksi voidaan puolestaan sanoa sellaista henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen. Niin sanottu paluumuuttaja ei ole pakolainen. Hän on ulkosuomalainen, joka on pitemmän tai lyhyemmän ajanjakson asunut Suomen rajojen

ulkopuolella ja palaa takaisin Suomeen. Kuitenkin kaikille maahanmuuttajille on yhteistä se, että he, paluumuuttajia lukuun ottamatta, muodostavat Suomeen tultuaan uusia etnisiä vähemmistöjä. (Liebkind 1994,10; Sisäasiainministeriö 2012.)

Kuten on esitetty, maahanmuuttoon on useita eri syitä. Pakolaisuus, siirtotyöläisyys ja turvapaikan haku ovat niistä yleisimmät. Kaikille näille ryhmille on yhteistä se, että ne muodostavat uudessa asuinmaassaan uusia etnisiä ryhmiä. Suomessa on elänyt vuosisatoja kulttuurivähemmistöjä, mutta vasta nykypäivän yhteiskuntien lisääntynyt liikkuvuus on lisännyt merkittävästi kulttuurien kohtaamista maassamme.

## **2.2 Kotoutuminen ja syrjintä**

Kotouttamisella tarkoitetaan viranomaisten järjestämiä kotoutumista edistäviä toimia. Kotouttamisen tavoitteena on, että maahanmuuttajat voivat osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan kuten muutkin maassa asuvat. Suomen tai ruotsin kielen oppiminen on yksi kotouttamisen keskeinen tekijä. Kielitaidon karttuminen edistää mahdollisuuksia työllistyä tai jatkaa opintoja.

Kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä, jonka tavoitteena on hänen osallistumisensa työelämään ja suomalaisen yhteiskunnan toimintaan oma kieli ja kulttuuri säilyttäen. (Kotoutumislaki 493/1999) Merkittäviä kotoutumisen valmiuksiin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi koulutustaso, kielitaito, maahanmuuttoikä, terveys ja aikaisempi kokemus muista kulttuureista. Keskeisessä roolissa on henkilön oma motivaatio ja aktiivisuus, mutta maahanmuuttajan kotoutumiseen vaikuttavat myös ympäröivä yhteiskunta ja valtaväestön asenteet. (Sisäasiainministeriö 2012.)

Ketään ei voida kotouttaa viranomaisten puolesta, vaan kotoutuminen on yksilön oman kehityksen tulos jota toki voidaan edesauttaa viranomaisten ja yhteiskunnan muiden jäsenten toimesta. Lumio (2011) toteaa tutkimuksessaan, että maahanmuuttajien asemaan yhteiskunnassa vaikuttaa ympäröivän yhteiskunnan asenneilmapiiri. Maahanmuuttajan henkilökohtaisilla kokemuksilla vallitsevasta asenneilmapiiristä ja mahdollisesta syrjinnästä on suuri vaikutus hänen omaan kotoutumiseensa. Yleinen kokemus muun yhteiskunnan hyväksynnästä on kenelle tahansa tärkeää arkipäivän elämän sujumisessa ja perheen kokemukset vaikuttavat jokaiseen sen jäseneen. (Lumio 2011, 58.)

Talib (1999) toteaa, että koulu instituutiona ei toimi irrallaan yhteiskunnasta, vaan heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Koulun voisi siis sanoa olevan maailma pienoiskoossa, jossa maailmanlaajuiset tapahtumat koetaan myös paikallisesti. Ihmisten liikehdintä ja muutto maasta toiseen joko vapaaehtoisesti tai pakon sanelemana on suomalaisen koulun uutta todellisuutta. Kansallisesti koetut muutokset todettiin myös nopeiksi ja harppauksenomaisiksi. Näiden yhteisvaikutus ilmenee siinä, että todellisuus on arvaamattomampaa ja ennustamattomampaa kuin koskaan ennen. Myös opettaminen ja oppiminen todennäköisesti käyvät monimutkaisemmiksi. Aiemmin viittasin käsitteeseen koulukulttuuri ja se voidaan tässä yhteydessä ymmärtää kouluyhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavana järjestelmänä tai koulun toimintatapana. Se viittaa myös yhteisön omaksumaan tietoon, vallitseviin uskomuksiin, arvoihin, moraaliin ja rituaaleihin. (Talib 1999, 102.)

Jasinskaja-Lahti ja Liebkind (2005) puhuvat maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyen syrjintäkokenuksista. Jotta kotoutumista voitaisiin tarkastella, on ymmärrettävä millaisia psykososiaalisia tekijöitä tähän prosessiin liittyy. Syrjintäkokenusten on muiden psykososiaalisten stressitekijöiden tavoin osoitettu liittyvän syrjinnän uhreiksi joutuneiden maahanmuuttajien kohonneeseen akkulturaatiostressiin ja henkisen hyvinvoinnin huononemiseen sekä psykofysiologisiin oireyhtymiin. (Pirttilä-Backman ym. 2005, 376.)

Akkulturaatiostressillä (kulttuuriin sopeutumisen aiheuttama stressi, kulttuurishokki) tarkoitetaan yksilön vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä, johon kuuluu heikentynyt henkinen terveys, ulkopuolisuuden ja vieraantuneisuuden tunteita, psykosomaattisia oireita tai identiteetin hämärtymistä. Myös suomalaisissa tutkimuksissa maahanmuuttajien syrjintä- ja rasismikokenusten on osoitettu olevan suorassa yhteydessä akkulturaatiostressiin: enemmän syrjintää kokeneet maahanmuuttajat kärsivät myös enemmän akkulturaatiostressin oireista. Samansuuntaisia tuloksia on Suomessa saatu tutkittaessa nuoria maahanmuuttajia: syrjintäkokenukset lisäsivät selvästi ja systemaattisesti turkkilaisten, vietnamilaisten, venäjänkielisten ja somalialaisten nuorten stressioireita ja käyttäytymisongelmia. Nämä kokemukset myös heikensivät nuorten itsetuntoa ja vähensivät heidän tyytyväisyyttään elämäänsä. Jasinskaja-Lahti (2004) toteaa, että vaikka akkulturaatioprosessi on vastavuoroinen eli se ei ole riippuvainen vain vähemmistöryhmän jäsenestä, ei maahanmuuttajilla kuitenkaan aina ole vapautta valita omaa akkulturaatiostrategiaansa. Maahanmuuttajia vastaanottavan maan ja tässä tapauksessa lähinnä maahanmuuttajaoppilaan koulukäytännöt vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten maahanmuuttajat suhtautuvat ja kotoutuvat uuteen yhteiskuntaan. (Pirttilä-Backman ym. 2005, 376; Jasinskaja-Lahti ym. 2004, 103.)

Liebkind (2000) toteaa, että kotoutumisessa samoin kuin kasvussa aikuiseksi, myönteiset, tukea antavat suhteet aikuisiin ja ikätovereihin ovat tärkeitä kaikille nuorille, ei ainoastaan maahanmuuttajanuorille. Jos tällaiset suhteet puuttuvat, nuori on altis ongelmille koulussa, koska psykologinen stressi lisääntyy. Oppilaiden kokemukset vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta saadusta tuesta ja välittämisestä ovat selvästi yhteydessä hyvään koulumotivaatioon, myönteiseen minäkuvaan, kyvykkyyden tunteeseen, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja koulusuorituksiin. Tukea antavat sosiaaliset suhteet vaikuttavat sopeutumiseen, koska ne lievittävät tai vähentävät stressaavien tapahtumien kielteisiä vaikutuksia. Koulujen piilo-opetussuunnitelmien, opettajien alitajuntaisenkin negatiivisen suhtautumisen näkyminen opetustyössä ja liian vähäisen koulutuksen vuoksi voimaan jääneet ennakkoluulot voivatkin mielestäni vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden kokemuksiin ja heidän tarvitsemansa tuki jää saamatta. (Liebkind 2000, 141.)

Lumme (1999) toteaa, että jos oppilas kokee, että opettajat tai henkilökunta eivät hyväksy häntä, se aiheuttaa oppilaassa erilaisuuden kokemista: "mitä erilaisemmasta kulttuurista oppilas on kotoisin, sitä voimakkaammin erilaisuuden kokemus korostuu". Ongelmaa pahentavat niin valtaväestön ennakkoluulot ja diskriminointi, mutta myös kulttuurin epäarvostettu asema yhteiskunnassa. Ongelmiin esiintymisestä koulussa on tehty myös tutkimuksia. Lumpeen tutkimuksessa viitataan tutkimukseen ”*Vietnamlaislapsi kahden kulttuurin välissä*”, jonka tulosten mukaan koulun ilmapiirillä ja asenteilla on myös olennainen merkitys maahanmuuttajalapsen henkiseen hyvinvointiin ja integroitumiseen suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan. Ngo (2008) nostaa esiin myös kulttuuri-identiteetin merkityksen oppilaille. Maahanmuuttajaoppilaille ei ole yhdentekevää jos muut oppilaat ja opettajat niputtavat heidät saman leiman alle eli vaikkapa sanovat kaikkia aasialaisia kiinalaisiksi. Ympäristön välinpitämättömyys tunnistaa maahanmuuttajaoppilaiden etniset taustat voivat aiheuttaa oppilaille hämmennystä ja omanarvontunteen vähenemistä. Heidän kamppaillessaan uudessa kulttuurissa ja yrittäessään määritellä itseään suhteessa ympäristöönsä, opettajien, koulutoverien ja yhteisön jäsenten rooli positiivisen minäkuvan muodostumisessa on erittäin tärkeä. (Lumme 1999, 13; Ngo 2008, 4 - 10.)

Lumpeen (1999) tutkimuksen mukaan opettajien kommenteista koulun ilmapiirin suhteen puolestaan käy ilmi, että lasten on vaikea kommunikoida ”kielimuurin” takia keskenään. Kouluissa tapahtuu myös eristäytymistä ja eristämistä. Aiemmat tutkimukset osoittavat Lumpeen mukaan, että etnisesti heterogeenisillä paikkakunnilla kohdistetaan vähemmän ennakkoluuloja vähemmistöihin verrattuna etnisesti yhtenäisempiin paikkakuntiin. Lisäksi asenteet ulkomaalaisia kohtaan ovat myönteisimmät pääkaupunkiseudulla, jossa on sekä suhteellisesti että absoluuttisesti eniten ulkomaalai-

sia. Kotouttamiseen tarvittaviin toimenpiteisiin on näin ollen myös enemmän resursseja ja tarvittavaa tietotaitoa. (Lumme 1999, 15 - 16.)

Henkilökohtaisilla kontakteilla ulkomaalaisiin on selvä yhteys alueen valtaväestön myönteisiin asenteisiin. Tämä ei tarkoita sitä, että suomalaiset olisivat hakeutuneet mieluummin ulkomaalaisten seuraan vaan myös pakollisilla yhteyksillä esimerkiksi koulussa, työtovereina tai naapureina vaikutukset ovat yhteydessä asenteisiin. Sitä vastoin kielteisillä asenteilla maahanmuuttajiin on selvästi vaikutusta heidän henkiseen hyvinvointiinsa. Yhteentörmäyksen välttämiseksi ja kulttuurien tuntemiseksi yksilön tulisi hankkia kulttuuritietoutta niin omasta kuin vieraasta kulttuuristaan. Lisäksi Lumpeen mukaan olisi tiedostettava omat asenteet, ennakkoluulot ja stereotypiat. Näin kanssakäyminen helpottuu. Toki voidaan pohtia, miten pienillä paikkakunnilla, joissa maahanmuuttajia on vähän, voitaisiin tilannetta parantaa sekä resurssien että tiedottamisen osalta. Henkilökohtaiset kontaktit jäävät luonnollisesti hyvinkin vähäisiksi suomalaisten osalta. (Lumme 1999, 15 - 16.)

Kuten edellä on esitetty, kotouttamisen tavoitteena on, että maahanmuuttaja voi osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan ja että hänellä olisi mahdollisuus työllistymiseen tai opiskeluun. Kotoutuminen on yksilöllinen kehitys, jolloin oman kielensä ja kulttuurinsa säilyttävästä yksilöstä tulee yhteiskunnan toimintaan osallistuva jäsen. Kotoutuminen on yksilön kehityksen tulos, jota kuitenkin voidaan tukea viranomaisten ja muiden yhteiskunnan jäsenten toimesta. Kouluilla on keskeinen rooli lasten ja nuorten kotoutumisessa ja tämä prosessi koskee myös opettajia. Jotta syrjäntäkokemuksia voitaisiin oleellisesti vähentää ja lasten sekä nuorten tyytyväisyyttä omaan elämäänsä parantaa, tulee opettajien osata antaa heille tukea ja positiivisia sosiaalisia kokemuksia. Monikulttuurisuuden tavoitteena on Suomessakin nykyään kulttuurien välinen yhteiskunta. Tällä tarkoitetaan, että samalla alueella asuvat eri kulttuurien edustajat hyväksyvät toistensa arvot ja elämäntavat sekä ovat mahdollisimman tiiviissä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kouluissa tämä pienoisyhteiskunta toteutuu parhaimmillaan rakentavasti ja kaikkien elämää rikastuttavasti.

### 2.3 Toiseus ja rasismi

Kun puhumme maahanmuuttajista, etnisistä vähemmistöistä, on mielestäni oleellista ymmärtää asian yhteydessä myös käsite toiseus. Liebkind (1994) toteaa, että vaikka ihmiset olisivat asuneet maassa kauankin tai jopa syntyneet siellä, he ovat kuitenkin sidottuja omiin kulttuuriryhmiinsä jäsenyyden ja samastumisen kautta. Saman kulttuurijärjestelmän sisällä asuvat ihmiset jakavat tiettyjä arvoja, uskomuksia, maailmankatsomuksia, tapoja ja normeja. Ihmisen ankkuroituminen omaan kulttuuriryhmäänsä osoittaa myös yleismaailmallisia piirteitä. Kulttuurisidonnaisuus merkitsee kuitenkin sitä, ettei yksikään etnisiä suhteita koskeva teoria voi sivuuttaa kulttuurin vaikutusta ihmisen psyykeen. Halme ja Vataja (2011) toteavat, että lapsi määrittelee itsensä usein sukupuolensa tai perheensä kautta ja että hän voi myös mieltää itsensä kulttuurin, uskonnon tai kielen edustajaksi. Oman itsensä määrittelyn kriteeri valikoituu usein tilanteen mukaan ja identiteetti mukautuu jatkuvasti eikä koskaan ole valmis. Rothstein-Fish, Trumbull ja Garcia (2009) toteavat, että kulttuuri ja kieli ovat täysin toisiinsa kietoutuneita ja muodostavatkin yhdessä sekä pohjan lapsen sosiaalistumiselle että identiteetin kehittymiselle perheen sisällä. (Liebkind 1994, 13; Halme & Vataja 2011, 11; Rothstein-Fish, Trumbull & Garcia 2009, 474 - 475.) Tämä kulttuurisidonnaisuus tuo mielestäni mukanaan myös niin kutsuttua ”toiseutta”, valtakulttuurista eriytyviä kulttuuriperintöjä, tapoja ja normeja.

Mirja-Tytti Talibin tutkimuksen ”Toiseuden kohtaaminen koulussa”(1999) tuloksissa todetaan, että opettajat ovat kokeneet S2-oppilaiden opetuksen haasteellisena, rikastuttavana mutta myös kuormittavana. Kokemuksen myötä vieraasta kulttuurista tulleiden oppilaiden opetuksen kokeminen rikastuttavana kuitenkin vähenee. Yli puolet opettajista ilmaisi olevansa monikulttuurisesti suuntautuneita. Kuitenkin oli havaittavissa viitteitä siitä, että periaatteeltaan suhtautuminen muistuttaa funktionaalista koulua. Siellä erilaisuus nähdään puutteena tai poikkeavuutena valkoisesta keskiluokkaisesta normista ja joka on korjattavissa muun muassa erityisopetuksen avulla tai ihmissuhteisiin keskittyvillä menetelmillä. Vain kymmenen opettajaa ilmaisee sosiaalisesti uudistavaa monikulttuurista kasvatusperiaatetta, jossa korostetaan erilaisuuden hyväksymistä, sosiaalista demokratiaa ja sosiaalista uudistamista. (Talib 1999.) Tutkimus on mielestäni hyvin suuntaa antava, sillä siihen osallistui 121 itä-helsinkiläistä opettajaa. Itse olen törmännyt samaan ongelmaan valmistavan luokan ja S2-opettajana. Olen käynyt lukuisia keskusteluja vuosien varrella siitä, onko kielitaidon taso oikea ja oikeutettu syy oppilaan siirtämiseen erityisopetukseen.

Talib (1999) toteaa tutkimuksensa tiivistelmäosuudessa, että opettajien koulutuksen ja kokemuksen puute, riittämättömät resurssit ja ajan puute ovat lisänneet opettajien turhautuneisuuden tunteita. Turhautuneisuus on lisännyt opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Tämä voidaan tulkita myös niin, etteivät opettajat jaksaa kasvaneen työtaakkansa alla ymmärtää kielirajoitteista eli suomea vasta osittain puhuvaa ja ymmärtävää, vierasta kulttuuria edustavaa oppilasta. Jo 1990-luvun puolivälin jälkeen oli omakohtaisen kokemuksen mukaan havaittavissa, että S2-oppilaiden osuus tulee kouluissa kasvamaan ja että opetushenkilöstön silloinen koulutus ei vastannut kasvavia tarpeita. Tähän tilanteeseen ei ole tullut oleellisia muutoksia kuluneina vuosina. Koulutuksen puute heijastuu suoraan tapaan suhtautua maahanmuuttajaoppilaisiin. Kun käsitteet maahanmuuttaja, maahanmuuttajataustainen ja suomi toisena kielenä ovat vieraita, tapahtuu kouluissa toisistaan eriäviä opetusjärjestelmäratkaisuja eivätkä kaikki ratkaisut ole oppilaan edun mukaisia. Mielestäni esimerkiksi sopeutumattomien oppilaiden pienryhmä ei ole kielitaidottomalle oppilaalle oikea sijoituspaikka vaan koulutuksenjärjestäjien tulisi tarjota oppilaan kielitaidon tason mukaiset opetusjärjestelyt, kuten esimerkiksi maassaoloaikaan sitomatonta valmistavaa opetusta. (Talib 1999.)

Rastas (2008) toteaa, että rasismia ei ole juurikaan pohdittu suomalaisissa lasten ja nuorten hyvinvointia ja yhteiskunnallista epätasa-arvoa käsittelevissä tutkimuksissa. Hän jatkaa, että kun yleisissä puhetavoissa suomalainen yhteiskunta on mielletty etnisesti yhtenäiseksi, rasismia ei ole pidetty huomion arvoisena ilmiönä. Suomalainen maisema on muuttunut ja tämä tuottaa Rastaan mukaan uusia vaatimuksia puhua erilaisista eroista ja löytää tapoja suhtautua niihin. Rastaan mukaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja asemaa tarkasteltaessa erot ja niiden merkitykset eivät rajoitu vain kulttuurieroihin vaan myös rasismi vaikuttaa monin tavoin Suomessa kasvavien lasten arjessa. Se kohdistuu Rastaan mukaan erityisesti niihin lapsiin ja nuoriin, joiden ihonväri tai vaikkapa vain ”ulko-maalaiselta kuulostava” nimi viittaavat siteisiin Suomen ulkopuolelle. On huomionarvoista, että niin sanotun valkoisen valtaväestön lapset ja nuoret joutuvat edellä kuvattujen erilaisten ikätovereidensä kanssa yhteistä arkea jakaessaan kokemaan ja pohtimaan asioita, joita heidän vanhempansa eivät välttämättä ole joutuneet miettimään, Rastas kirjoittaa. Hän viittaa käytyyn keskusteluun kulttuurien erilaisuuden nuorille aiheuttamista identiteettiongelmista ja toteaa, että identiteettiongelmien ajatellaan syntyvän niissä ristipaineissa, joita erityisesti nuoret saattavat kokea, jos kodin kulttuuri poikkeaa valtakulttuurista. Keskustelut yleensä ohittavat sen, että identiteetit voivat rakentua myös rasismin tuottamille erotteluille. Nuori, jonka kodin kulttuuri on täysin suomalainen, voi silti jatkuvasti kokea olevansa erilainen kuin muut, jos ympäristö luokittelee hänet tänne kuulumattomaksi tai muualta kotoisin olevaksi. Rastas korostaa, että rasismi muokkaa sosiaalisia suhteita ja vaikuttaa kulttuurissamme monin tavoin. Rasismin vaikutus voikin olla joidenkin lasten ja nuorten identiteetti-



tin rakentumiseen hyvin keskeinen. Tämä tuottaa vaatimuksen puolustaa omaa oikeutta olla suomalainen ja pitää Suomea kotimaanaan. On huomionarvoista, että erilaisuuden kokeminen vaikuttaa väistämättä myös lapsen ja nuoren minäkuvaan, Rastas toteaa. (Rastas 2008, 247 - 248.)

Kouluissa esiintyvä rasismi ei aina mielestäni ole helposti tunnistettavissa. Oppilaat eivät aina välttämättä itse huomaa kokeneensa rasismia, vaikka he voivatkin olla uhreja kun he voivat tulla syrjityksi ihonvärinsä tai vierasperäisen nimensä johdosta. Rastas toteaa, että mielikuvat erilaisten kansojen ominaisuuksista voivat olla vaikuttamassa myös esimerkiksi siinä, miten opettajat koulussa kannustavat eri lapsia eri asioihin. (Rastas 2008, 249.)

Itse olen konkreettisesti törmännyt tähän toimiessani valmistavan luokan opettajana. Oli hämmentävää huomata kuinka vielä 2000-luvulla aasialaiset ja venäläiset oppilaat otettiin yleensä yleisopetuksen luokkiin positiivisesti ja iloisesti, kun taas afrikkalaiset saivat paikkansa luokassa vasta tiukan väittelyn jälkeen. Tähän jakoon vaikuttivat opettajien ennakoasenteet etnisistä ryhmistä jolloin ensimmäinen ryhmä todettiin heti ahkeriksi ja hyvin käyttäytyviksi kun taas jälkimmäisen ryhmän kykyä pärjätä ryhmässä ennakoitiin vielä riittämättömäksi. Kumpikin ryhmä oli kuitenkin aloittanut opintonsa suomalaisessa koulussa samaan aikaan ja lähtötaso opinnoissa oli toisiaan vastaava.

Suomen suuret kaupungit ovat tasaisesti monikielistyneet koko 2000-luvun ajan. Opetushallituksen (2009) tilaston mukaan vuonna 2009 vieraskielisten oppilaiden määrä oli lisääntynyt perusopetuksessa lähes 10 prosenttia ja ammattikouluissa 23 prosenttia verrattuna kolmen vuoden takaiseen tilanteeseen. Monikielistymisen mukanaan tuomat haasteet näkyvät luonnollisesti myös eri oppilaitoksissa, joilla on lasten ja nuorten arjessa keskeinen tehtävä avata tasa-arvoisia mahdollisuuksia koulutukseen ja työelämään sekä tukea heidän aktiivista kansalaisuuttaan ja hyvinvointiaan. (Martiainen & Haikkola 2010, 85.)

Koulussa lapset ja nuoret kohtaavat uudella tavalla myös valtaväestön arvot ja normit. Siellä välittyvät sekä yhteisössä tarvittavat tiedot ja taidot että vallitsevat käytännöt ja valtaryhmien kulttuuriset arvot ja symbolit, jotka valtaryhmät usein ottavat itsestään selvyyksinä. Teräs, Lasonen & Sannino (2010) nostavat esimerkiksi pääkaupunkimme Helsingin, jonka koko väestöstä 8,2 prosenttia on muun kuin suomen – tai ruotsinkielisiä. Pääkaupunkiseutu haluaakin profiloitua kansainvälisenä, innovatiivisena ja monikulttuurisena suunnannäyttäjänä koko maalle. On myös keskusteltu kaupunkiköyhyyden ja huono-osaisuuden mahdollisesta kasautumisesta maahanmuuttajavaltaisille alueille. Maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kasvaminen ja kehittyminen aikuisuuteen vaatii uudenlaisia tietoja ja taitoja heiltä itseltään ja heidän kanssaan työskenteleviltä. (Martiainen & Haikkola 2010, 85.) Tässä kouluilla on keskeinen rooli ja niiden tulisikin olla valmiina

vastaamaan haasteeseen. Pollari ja Koppinen (2011) toteavat osuvasti ”Tulija on ennen kaikkea ihminen omine toivoineen, unelmineen ja pelkoineen. Jokainen uuteen ympäristöön tuleva ihminen toivoo, että uusi ympäristö tarjoaa uuden mahdollisuuden uuteen alkuun” (Pollari & Koppinen 2011, 30).

Kosonen (2000) toteaa, että opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi sisältää nykyistä enemmän ihmisoikeustietoutta ja asennekasvatusta sekä tietoa eri kulttuureista että monikulttuurisesta opetuksesta. Kuntien hyvät suunnitelmat voivat toteutua vain riittävästi koulutetun ja motivoituneen opettajakunnan tuella. (Liebkind 2000, 151.) Räsänen (2005) mukaan yhdeksi koulutuksen keskeisistä kysymyksistä nousee se, miten kehittää valmiuksia monikulttuuriseen todellisuuteen ja monikerroksiseen kansalaisuuteen. Pollari ja Koppinen (2011) toteavat, että voidakseen olla oppilailleen riittävän turvallinen aikuinen opettajan on voitava kokea olevansa turvallisesti kotonaan itsessään ja ympäristössään. Rastas (2008) toteaa, että lapset tarvitsevat aikuisten apua tilanteissa, joissa valkoisuus ja ei-valkoisuus kohtaavat, ja ennen kaikkea niissä tilanteissa, joissa nuo kohtaamiset saattavat uusintaa ihmisten välistä epätasa-arvoa. Rasismin luomat hierarkiat ovat Rastaan mukaan valtahierarkioita ja lapsi jolla lasten keskuudessa on vähiten valtaa, tarvitsee erityisesti tukeen aikuisten (arvo)valtaa. Tämä edellyttää Rastaan mukaan lasten kuulemista ja heidän toimimensa seuraamista, väliintuloja erilaisiin ristiriitatilanteisiin, asioiden selvittämistä lapsille ja myös lohdun ja turvan antamista sitä erityisesti tarvitseville. (Kiilakoski ym. 2005, 87; Lahikainen ym. 2008, 262; Pollari & Koppinen 2011, 99.)

Surullisena muistan tilanteita, joissa opettaja on noutanut minut paikalle tilanteessa, jossa maahanmuuttajaoppilas on tarvinnut tukea ja lohdutusta. Opettajat ovat todenneet, että eivät ymmärrä oppilasta ja on parempi, että tulen itse paikalle. En puhu arabiaa, kiinaa tai urdua, mutta eleet ja ilmeet sekä ystävällinen katse ovat aina auttaneet oppilasta ja antaneet hänelle välittämisen tunteen. Kun oppilaan kohtaa ihmisenä, ei aina tarvita yhteistä kieltä. Koulutus antaa opettajille valmiudet kohdata oppilaat aidosti tasavertaisina. Voidaan siis todeta, että vaikka ihminen olisi asunut kauan uudessa kotimaassaan tai vaikka hän olisi siellä syntynyt, on hän aina sidoksissa omaan kulttuuriryhmäänsä. Kulttuuriryhmään kuulumisen antaa ihmiselle pohjan hänen oman identiteettinsä perustaksi ja on näin ollen tärkeä osa hänen henkistä ja fyysistä hyvinvointiaan. Vaikka opettajat hyvin ymmärtävätkin tämän hyvinvoinnin tärkeyden, on uusien kulttuurien kohtaaminen silti usein heille vaikeaa. Riittämättömät resurssit, koulutuksen puute ja ajan puute ovat suurimmat opettajien turhautumista aiheuttavat tekijät. S2- oppilaiden osuus kasvaa kouluissa tasaisesti ja kotouttamiseen liittyvät suunnitelmat voivat toteutua vain riittävästi koulutetun ja motivoituneen opetushenkilöstön

avulla. Halutessamme voimme horjuttaa rasismin tukipylväitä ja muuttaa omaa toimintaamme. Muutos tapahtuu arjen kohtaamistilanteissa ja uskalluksella tarttua epäkohtiin.

### 3 OPETUS JA SEN HAASTEET

#### 3.1 Opetus- ja piilo-opetussuunnitelmat

Opetushallitus (OPH) antaa eri koulutusmuotoja ja -aloja sekä tutkintoja varten lailliset perusteet eli määräyksen opetuksen reunaehdoista. Opetussuunnitelman perusteet on siis määräys, jolla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Määräyksellä varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden toiminnallisia vaikutuksia pääasiassa koulutuksen arvioinnin yhteydessä. Launonen (2000) toteaa, että peruskoulun opetussuunnitelman etiikkaan sisältyy globaali kansainvälinen lähtökohta. Eettisenä ihanteena on kansainvälisesti suuntautunut moniarvoinen kansalainen, joka ei arvota kulttuureja ja uskontoja vaan kantaa vastuuta koko ihmiskunnan tulevaisuudesta. (Opetushallitus 2012; Launonen 2000, 251.)

Talib (1999) toteaa, että koulun virallinen opetussuunnitelma rakennetaan tiedostetuille arvoille ja se ilmaisee yhteisön yhdessä hyväksymät säännöt kasvatustyölle. Yhteiskunnalla on Suomessa ylinvalta päättää kasvatuksen perusasioista. Käytännössä opetussuunnitelmien yksityiskohdista päättävät kunkin koulun opettajat ja siihen osallistuvat myös oppilaiden vanhemmat samoin kuin vartuneemmat oppilaat. Suomalaisessa käytännössä korostetaan demokraattista päätöksentekoa, johon kaikkien on mukauduttava. (Talib 1999, 124; Opetushallitus 2012.) Vuorikoski (2003) toteaa, että koulu ja opetustyö kantavat poliittisen viattomuuden sädekehää ja että opettajat käyttävät työssään yhteiskunnallista valtaa. Heidän tehtävänä on sosiaalista kansa kulloinkin dominoivan kulttuurin ja sivistysideologian mukaisesti. Toisaalta yhteiskuntapoliittinen järjestelmä sääntelee opettajien toimintaa monin tavoin ja rajaa heidän autonomiansa. Käytännössä opettajien ammattikuntakin on omine intresseineen merkittävä vallankäyttävä. (Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003, 45.)

Omakohtaisesta kokemuksesta voin sanoa, että vaikka opettajanhuoneessa ei olisi yhtäkään opettajaa, joka myöntäisi olevansa rasisti tai syrjivä, on kuitenkin vapaissa keskusteluissa tai kohtaamisissa valitettavasti usein havaittavissa niistä selkeitä merkkejä. Se miten opettaja puhuu oppilaasta tai kohtaa maahanmuuttajaoppilaan, voi olla selkeästi ristiriidassa virallisen lausuman kanssa. Olen käynyt kiistoja siitä, onko maahanmuuttajaoppilailla oikeus uusiin oppikirjoihin, kopioituihin teksteihin tai koulun maksamiin uimahallikäynteihin. Samoin olen puolustanut heikkokielitaitoista oppilasta oppilaiden välisessä riitatilanteessa, jossa valvova opettaja on kuunnellut vain verbaalisesti

parempaa oppilasta. Työssäni olen kohdannut myös opettajia, jotka suoraan myöntävät karsastavansa maahanmuuttajaoppilaita luokassaan ja haluavansa pitää ryhmänsä vain suomen- tai ruotsinkielisinä. Perusteluksi tähän opettajat usein sanovat resurssien puutteen. Luokassa voi olla jo useita erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, avustaja on paikalla vain satunnaisesti ja tällöin opettajat vetoavat siihen, ettei heillä riitä aika tuen antamiseen ja oppilaan erityistarpeiden huomioimiseen. Monet ovat myös myöntäneet, etteivät tiedä omasta mielestään riittävästi oppilaan kulttuurista eivätkä halua ottaa lisätaakkaa siihen perehtymisestä. Opettajat haluavat melko avoimesti valikoida luokkansa maahanmuuttajaoppilaat, mutta toteavat etteivät voi valita suomalaisia oppilaitaan. Tämä torjuva asenne näkyy myös opetustilanteissa kun opettajan on ollut pakko myöntyä maahanmuuttajaoppilaan tuloon. Tätä ”taakkaa” myös usein puitiin tiiviisti välillä liki päivittäin opettajanhuoneiden keskusteluissa, joissa kyseisessä tilanteessa oleva opettaja haki myötätuntoa kollegoiltaan. Tällöin negatiiviset asenteet puettiin huolen ja jaksamisen vuotaan ja näin peitettiin alastomina näkyvät todelliset ajatukset ja kätkettiin samalla vääryyden todisteet, kuten Margolis (2001) kuvaa osuvasti metaforallaan piilo-opetussuunnitelmiin liittyviä käytäntöjä. (Margolis 2001, 2 - 3.)

Lumpeen (1999) mukaan koulussa vaikuttaa ”piilo-opetussuunnitelma”, joka koostuu opettajien odotuksista oppilaiden suhteen, oppimateriaalissa näkyvässä monikulttuurisuudessa tai asenteellisuudessa sekä aikuismalleissa, eli miten paljon opettaja tekee yhteistyötä vanhempien ja etnisten yhteisöjen kanssa. Käsite, piilo-opetussuunnitelma, on peräisin Philip Jacksonilta, joka kirjoitti kirjan ”Life in Classroom” (1968). Lumme toteaa, että tähän asti oppilaiden näkökulma oppimisprosessissa ja opetuksen havainnoinnissa oli ollut vähäistä. Jackson liitti piilo-opetussuunnitelman osaksi niin instituutiossa vallitsevat hierarkkiset vallankäyttöjärjestelmät kuin ulkoiset järjestelyt. Lisäksi oppilaan ja opettajan sekä oppilas-oppilas välisessä vuorovaikutuksessa ilmenee opettajan odotukset. (Lumme 1999, 14.)

Piilo-opetussuunnitelma on osa yksittäisen oppilaan kohdalla toteutunutta opetussuunnitelmaa ja oppilaan koulukokemukset sekä niiden sisältö on pääasiallinen osa sen toteutumista. Sillä, kuinka opettaja kohtaa oppilaan on suuri merkitys oppilaan menestymiselle ja itsetunnolle. On selvää, että opettajan pyrkimysten kannalta olisi suotavaa, että hän ymmärtäisi virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvien ilmiöiden olevan hänen havaintokenttäsään ja määräysvallassaan. (Lumme 1999, 14.) Törmä (2003) toteaa, että asiantuntijuuden ja monenlaisen osaamisen lisäksi opettajan tulee kuitenkin olla – tai oikeastaan hän saa olla – ennen kaikkea ihminen. Tällöin hän voi aidosti ymmärtää kasvatettavaa ja toimia kasvun auttajana. Tämä lähtökohta voisi antaa opettajalle voimavaroja entistä avoimempaan oman toimintansa perusteiden arviointiin ja eettisesti kestävien toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Broadfoot (1996) korostaakin

opettajien oman opetustyön evaluaation tärkeyttä jotta he paremmin pystyisivät havaitsemaan omia arvojaan ja asettamaan opetusstrategiansa tärkeysjärjestykseen. Näin opettaja pystyy havainnoimaan omaa toimintaansa opetustilanteissa ja vasta sitä kautta antamaan oppilailleen heidän tarpeitaan vastaavaa opetusta. (Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003, 105; Broadfoot 1996, 3 - 6.)

Mielestäni omien ennakkoluulojensa tiedostaminen ja halu tiedon etsintään ovat avain siihen, että opettaja pystyy kohtaamaan kaikki oppilaansa yksilöinä – monenlaisina ja arvokkaina juuri sellaisina kuin he ovat. Tällaisesta tilanteesta on hyvänä esimerkkinä eteeni tullut tilanne, jossa silloiseen työpaikkaani tuli oppilaiksi wahhabilaisia eli sunnilaisen islamin vanhoillisen suuntauksen mukaan elävän perheen lapsia. Tämä oli ensimmäinen kerta alueella, kun kouluun tuli mustiin hunnutettuja naisia. Perheen tyttäret pitivät myös huntua ja tästä nousi koulussa keskustelu. Keskustelun taustalla oli selkeästi epätietoisuus kuinka näiden oppilaiden kohdalla tulee toimia esimerkiksi liikunta ja kuvaamataidon tunneilla. Perheelle oli epäselvää, millainen suomalainen koulujärjestelmä on. Poikien ja tyttöjen yhteiset liikuntatunnit olivat heille liki ylipääsemätön este. Kuitenkin keskustelun ja tiedottamisen avulla molemmille osapuolille tilanne saatiin lopulta useita viikkoja kestäneiden keskustelujen kautta laukeamaan.

Lumme viittaa Merin (1992) opetussuunnitelmaa koskevaan tutkimukseen, jossa korostuu yhteiskunnan arvojen sidoksellisuus opetussuunnitelman tavoitteisiin. Niitä ovat muun muassa oppimisesta pitäminen, kovan työskentelyn ja saavutusten arvostaminen, omaisuuden ja väkivallattomuuden kunnioittaminen sekä rohkeuden ja itsekunnioituksen osoittaminen. Useimmiten nämä on puettu koulun sääntöjen muotoon. Mitä tulee opetussuunnitelmien (henkilökohtainen opetussuunnitelma ja koulukohtainen opetussuunnitelma) tavoitteisiin, niissä painottuvat usein kognitiiviset ja oppiaineen hallinnalliset tavoitteet affektiivisten ja sosiaalisten taitojen kustannuksella. (Lumme 1999, 14.)

Opetushallituksen asettamien opetuksen järjestämisen reunaehtojen toteuttaminen jää siis käytännössä kunkin koulun opettajien harteille. Koulu pyrkii toteuttamaan yhteiskunnallisia arvoja koulun sääntöjen muodossa, mutta taustalla toimivalla piilo-opetussuunnitelmalla on lopulta suuri merkitys oppilaan menestymiselle ja itsetunnolle. Opettajien tulisikin ymmärtää piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvien ilmiöiden yhteys ja ymmärtää niiden olevan hänen määräysvallassaan ja näin mahdollistaa kaikkien oppilaiden yhteneväiset mahdollisuudet. Lynch (1989) toteaa, että piilo-opetussuunnitelmat ovat kahden voiman yhteisvuorovaikutusta. Toisaalta kouluissa vaikuttaa julkinen ja ylöskirjattu opetussuunnitelma ja toisaalta siellä vaikuttavat myös piilevät käytännöt eli piilo-opetussuunnitelmat. Piilo-opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan ole aina kaikille osapuolille vain negatiivisia. Niitä pystyvät hyödyntämään ne opettajat, oppilaat ja vanhemmat, jotka ymmärtävät

niihin liittyvät tekijät ja jotka osaavat hyödyntää niiden kieltä ja rutiineja omaksi hyväkseen. (Lynch 1989, 33 - 34.)

### *Piilo-opetussuunnitelman esiintyminen kouluissa*

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään koulun yleiset kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Virallisesti nämä päämäärät ovat positiivisia, kuten persoonallisuuden ja sosiaalisen kasvun kehittäminen, kehittynyt tunne-elämä tai havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot. Syrjäytymisen kannalta näyttää kuitenkin olevan merkitystä sillä, että osa nuorista ei yllä opetussuunnitelmallisiin vaatimuksiin ja syrjäytyy. Tähän liittyy erityisesti se, että oppilasarviointi luokittelee oppilaita menestyjiin ja putoajiin. Koska aikuiset määrittelevät opetuksen tavoitteet, eivät nuorten ja aikuisten arvomaailmat aina kohtaa toisiaan. Opetussuunnitelma tukee helposti myös opettajajohtoista opetusta, jossa oppimisen vuorovaikutus voi jäädä taustalle. Alemmasta sosiaalitaustasta lähtöisin olevat nuoret eivät helposti sopeudu opetussuunnitelman tavoitteisiin, koska heidän kulttuuripääomansa on heikko. Tällöin kognitiivisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu. (Opetushallitus 2012.)

Talib (1999) toteaa, että opettajan oppilasta koskevilla uskomuksilla oletetaan olevan suora yhteys oppilaan käyttäytymiseen ja koulumenestykseen. Opettaja muotoilee mielikuvansa oppilaasta monien yleisten normatiivisten ja kulttuuristen suodattimien läpi, jotka ovat sidoksissa koulun asettamiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin, opettajan omiin arvoihin, opettajan henkilökohtaiseen menneisyyteen ja hänen aikaisempaan kokemukseensa oppilaasta tietyssä tilanteessa. Piilo-opetussuunnitelman vaikutus ilmenee siinä, miten opettajan oletukset ja / tai leimaamiset vaikuttavat oppilaan menestymiseen tai epäonnistumiseen. Tästä on hyvänä esimerkkinä opettajien ennakkokäsitykset esimerkiksi kaikista aasialaisista ahkerina ja hyväkäyttöisinä. (Talib 1999, 3 - 4.)

Tutkimustuloksissa opetustyötään korkealle arvostavat opettajat ottavat vastuun omista toiminnoistaan ja oppilaan menestymisestä, mutta opettajat, jotka eivät arvosta opetustyötään, näkevät oppilaan koulumenestyksen johtuvan oppilaasta itsestään tai tilanteellisista tekijöistä. Talibin mukaan kuitenkin opettaja saattaa toimia eri tavalla kohdatessaan vähemmistökulttuurista tai vieraasta kulttuurista olevan oppilaan kuin oppilaan, joka kuuluu hänen kanssaan samaan sosiaaliluokkaan. Vuorovaikutustilanteita leimaavat molempien osapuolien kommunikaatiovaikeudet ja kulttuuristen koodien rajallinen ymmärtäminen tai tietämättömyys näistä asioista. Tilanteista muodostuu eräänlaisia

noidankehiä, joissa ennakkokäsitykset ja stereotypiat vain vahvistuvat. Tulkitessaan opettajan asenteita ja kokiessaan tulevana leimatuksi, oppilas vastaa tilanteeseen negatiivisella käytöksellä. Tämä taas edelleen vahvistaa opettajan ennakkokäsityksiä oppilaasta. Oikeutuksia opettaa vähemmän löydetään itse opetustilanteista. Mikäli opettajat eivät ota vastuuta oppilaiden menestymisistä tai epäonnistumisista eivätkä näe oman käyttäytymistään suhteessa oppilaiden suorituksiin, he todennäköisesti eivät pyri parantamaan oppilaan koulumenestystä. (Talib 1999, 3 - 4.) Törmä (2003) nostaakin esiin kysymyksen siitä kuinka opettajan ammatti edellyttää vallankäyttöä, mutta kuinka siitä ei yleisesti haluta puhua. Törmä pohtii, kärsiikö opettajan auktoriteetti siitä, että vallankäytön muotoja paljastetaan ja opettajien vallan oikeutusta pohditaan. Itse olen pohtinut usein sitä vastuuta, joka valmistavan luokan opettajalla on. Hänen vastuullaan on esimerkiksi määritellä milloin oppilas on valmis yleisopetukseen tai millaisen kuvan oppilaasta hän siirtää vastaanottavan koulun henkilökunnalle. (Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003, 109.)

Mikä sitten auttaisi opettajia ymmärtämään paremmin erilaisia kulttuureja ja kehittämään omaa suhtautumistaan? Jotta asiaa voitaisiin paremmin ymmärtää, tulee ensin perehtyä siihen, mitä niin kutsuttu kulttuuripääoma on ja miten asia liittyy piilo-opetussuunnitelmaan. Talib (1999) viittaa Bourdieun ja Passeron (1977) tutkimukseen, jossa he kehittivät Bernsteinin ajatusta kielikoodista ja puhuvat kulttuuripääomasta, jolla pyritään selittämään koulun toimintaa kulttuurisen ja taloudellisen pääoman siirtäjänä. Kulttuuripääoma on enemmän kuin kieli ja sosiaaliset roolit. Siihen sisältyy yksilön kulttuuritausta, sukupolvelta toiselle siirretyt tiedot ja taidot. Tietty kulttuuripääomat ovat arvokkaampia kunkin kulttuurin jäsenelle kuin tietyt toisten edustamat pääomat. Tämä kulttuuripääoma on perustana koulun julkiselle ja piilo -opetussuunnitelmalle. Oppilaan ominaisuuksien, kuten rehellisyyden, ahkeruuden, laiskuuden, myöhässä olemisen tai tietyn pukeutumisen, oletetaan ilmaisevan oppilaan ”sisäisiä” ominaisuuksia. Kuitenkin tällaiset ominaisuudet ovat suhteessa oppilaan kulttuuriin tai sosiaaliluokkaan. (Talib 1999, 120.) Broadyn toteaa, että Bertil Gustafsson on kirjoittanut, kuinka piilo-opetussuunnitelma toimii valikoivasti niin, että koulu järjestelmällisesti suosii keskiluokasta lähtöisin olevia lapsia ja syrjii työväenluokan lapsia. (Broady 1989, 34.) Mielestäni kun listaan lisätään vaikkapa Lähi- Idästä pakolaisleiriltä tullut luku- ja kirjoitustaidoton oppilas, tulee mukaan vielä yksi edellisiä ryhmiä alempi luokka, jolle ei edes voida asettaa tavoitteita.

On tärkeää ymmärtää, miksi eri vähemmistöihin kuuluvat oppilaat kieltäytyvät omaksumasta valtakulttuurin pääomaa. Talibin tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät selittämään näiden oppilaiden epäonnistumista itsekunnioituksen, motivaation tai ahkeruuden puutteella. Oppilaan epäonnistumisten psykologisoinnissa on kysymys piilo-opetussuunnitelmasta, joka vapauttaa opettajan omasta



syylisyydestä, oman työn rehellisestä arvioinnista tai koulun todellisen tehtävän tarkastelusta. Opettajan tulisi ymmärtää, että koulussa epäonnistuminen on suhteessa laajempaan yhteiskunnan kulttuuriseen ja sosiaaliseen järjestelmään. (Talib 1999, 120 - 121.)

Talib toteaa, että Donald Broadyn teoksessa ”Piilo-opetussuunnitelma – Mihin kouluissa opitaan” (1989) kyseenalaistetaan ajatukset koulusta demokraattisena ja oikeudenmukaisena instituutiona. Koulu on ennen kaikkea luokkayhteiskuntaa ylläpitävä järjestelmä, jossa mm. ”kärsivällisyyskasvatus” valmistaa oppilaat reaalityodellisuuteen. Talib viittaa tutkimuksessaan myös Perskinin (1992) tutkimukseen. Perskin uskoo, että se mitä suunnitellaan ja mikä toteutuu, eli mitä opettaja omassa luokassaan tekee, ovat kaksi eri asiaa. Tarkentaakseen tätä hän käyttää Eisnerin (1979) opetussuunnitelmajakoa kolmeen osaan: julkiseen eli ”explicit” joka on muodollinen opetussuunnitelma, implisiittiseen joka kuvaa latenttia, vapaamuotoista opetussuunnitelman ilmaisua jota voidaan kutsua myös piilo-opetussuunnitelmaksi ja nolla opetussuunnitelmaan, joka kuvaa sitä mitä ei opeteta. (Talib 1999, 121 - 125.)

Talibin mukaan maahanmuuttajaoppilaiden tulo kouluhimme on vaikuttanut siihen, että opettajat ovat joutuneet uuteen tilanteeseen, jossa heiltä puuttuu tai heillä on rajalliset tiedot eri kulttuureista ja maahanmuuttoon liittyvistä psyykkisistä ongelmista. Ollessaan tässä uudessa tilanteessa josta heillä ei ole kokemusta, opettajat joutuvat todennäköisesti tukeutumaan aikaisempiin uskomuksiinsa. Työssäni maahanmuuttajaopettajana vaikeinta olikin näiden syvään iskostuneiden uskomusten murtaminen. (Talib 1999, 148 - 150.)

Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden tulo kouluhimme on lisäksi lisännyt paineita tarkastella uudelleen eri vähemmistöjä edustavien oppilaiden asemaa ja heidän oikeudenmukaista kohteluun eri kouluissa. Kouluyhteisön sitoutuminen yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintamalleihin ja tavoitteisiin selkeyttää yksityisen opettajan toimintaa, sekä sitoo ja velvoittaa hänet omalta osaltaan auttamaan kasvatuksellisten arvojen toteuttamista. Sitouttaminen saattaa kuitenkin olla erittäin vaikea ja pitkäaikainen prosessi, sillä kuten Miettinen (1999) toteaa, monet opettajat määrittivät maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita ikään kuin suomalaisten silmälasien suodattamina, omien arvo- ja normijärjestelmiensä pohjalta. Tämä näkyy esimerkiksi suhtautumisessa oppilaiden koulunkäyntiin. Miettisen tutkimuksen aineistossa näkyivät suomalaisiin koulukäytäntöihin sopeutumisen, oppimismotivaation, koulumyönteisyyden sekä ahkeruuden ja yritteliäisyyden korostuminen opettajien ajattelussa. Monien opettajien suhtautumista leimasivat erilaiset stereotyyppit. Sekä myönteiset että kielteiset ominaisuudet liitettiin usein kansallisuuteen. Tavallista oli myös kaikkien ulkomaalaisoppilaiden tarkasteleminen yhtenä ryhmänä. Räsänen (2005) toteaa, että vaik-

ka Suomella on pitkä ja ansiokas historia tasa-arvoon pyrkivässä koulutuspolitiikassa, on keskeinen tekijä monikulttuurisessa kasvatuksessa edelleen opettaja. Kulttuurinen ja etninen moninaisuus eivät historiallisesti ole olleet kovin suosittuja puheenaiheita Suomessa ja vaikeita puheenaiheita ovat myös uskonnolliseen ja poliittiseen suuntautumiseen liittyvä erilaisuus. Räsänen painottaa, että koululla on ollut tärkeä rooli kansallisen yhtenäisyyden luomisessa mutta sivutuotteena myös monenlaisen erilaisuuden häivyttämisessä. Tämä on ollut ajoittain tuhoisaa Suomen etnisille vähemmistöille ja marginalisoinut heidät sekä koulussa että yhteiskunnassa. (Kiilakoski ym. 2005, 90 - 91; Talib 1999, 148 - 150; Miettinen & Pitkänen 1999, 20.)

Mielestäni tämä on edelleen nähtävissä kouluissamme. Opetushallitus järjestää edelleen melko paljon asiaan liittyvää koulutusta, mutta on ollut surullista huomata etteivät ne opettajat jotka tätä eniten tarvitsivat, osallistu tapahtumiin. Tässä suhteessa mielestäni määrätty pakollinen osallistuminen olisi suotavaa.

Törmän (2003) mukaan siitä huolimatta, että piilo-opetussuunnitelman tunnistaminen on monimutkainen ja hidas prosessi, kasvattajan ja kouluttajan tulisi kysyä ajattelutapojensa perusteita, jotta hän voisi ohjata myös kasvatettavia aidosti dialogiseen ja refleктоivaan oppimiseen. Tällöin myös erilaisten tunteiden merkityksellisyys vuorovaikutuksessa korostuu rationaalisten päätelmien ohella. Pyrkimys aitoon dialogiin on se tie, tai ainakin polun alku, maailmamme ja toimintamme uudelleen-tulkintaan sekä piilo-opetussuunnitelman tunnistamiseen. (Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003, 129.)

Voidaan siis todeta, että oppilasarviointi luokittelee oppilaita menestyjiin ja putoajiin. Aikuisten ja nuorten arvomaailmat eivät aina kohtaa ja varsinkin alemmista sosiaalitaustoista lähtöisin olevat nuoret eivät helposti sopeudu opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opettajan uskomuksilla oppilaasta oletetaan olevan suora yhteys oppilaan koulumenestykseen ja piilo-opetussuunnitelman vaikutus näkyy siinä, miten opettajien oletukset vaikuttavat kunkin oppilaan menestykseen tai epäonnistumiseen. Oma työtään arvostavat ja kouluttautuneet opettajat pystyvät parhaiten ottamaan vastuun omista toiminnoistaan ja sitä kautta myös oppilaan menestymisestä. Negatiivisen vuorovaikutustilanteen vaikutukset jäävät tällöin vähäisemmiksi ja ennakkokäsitykset sekä stereotypiat eivät vaikuta opettajan suhtautumiseen jolloin he pyrkivät parantamaan oppilaan koulumenestystä. Sitouttamalla koko kouluyhteisö yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintamalleihin ja tavoitteisiin, saadaan myös yksittäiset opettajat auttamaan kasvatuksellisten arvojen toteuttamista. Prosessi on vaikea ja vaatii kaikilta osapuolilta pitkäaikaista sitoutumista.

## *Oppimisen itsetarkoitus*

Tiedonpuu verkkolehdeissä 1/1999 Taru Kivi lainaa Maija Mäkirinnan (1999) tutkielmaa, ja toteaa että lapsen käsitys itsestään ajattelijana välittyy myös koulun piilo-opetussuunnitelman kautta. Henkilökohtaisia kokemuksia ovat pohdinnat, jotka liittyvät seuraaviin kysymyksiin: Kuka minä olen suhteessa toisiin? Missä minä olen hyvä tai huono? Mistä tai kenestä minä pidän? Mikä on paikkani ihmisten, asioiden ja osaamisen suhteen? Nämä kokemukset voivat olla osa yhteistä opetusta (esimerkiksi siisteyttä, täsmällisyyttä, epävarmuuden sietoa, vuoron odottamista) tai henkilökohtaisia kokemuksia. Piilo-opetussuunnitelman oppi meneekin hyvin perille ehkä juuri siksi, että se liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen. (Tiedonpuu verkkolehti, 1999.) Erityisen selvästi tämä tulee esiin tarkasteltaessa koulun keskustelukulttuuria. Opetussuunnitelman virallisissa tavoitteissa saatetaan korostaa itsenäistä ajattelua, mutta käytännössä oppilaiden kysymyksiä ja pohdintoja voidaan tukahduttaa pitämällä niitä esimerkiksi opetusta häiritsevinä välihuomautuksina.

Työskennellessäni maahanmuuttajien opettajana, keskustelimme usein oppilaiden kanssa heidän turhautumisestaan luokissa. Oppilaita ihmetyttää ja harmittaa usein se, että opettajat eivät jaksaa odottaa huonon kielitaidon omaavan oppilaan esittävän kysymystään loppuun tai sitä, että opettaja selvästi hermostuu kun oppilas ei pysty nopeasti vastaamaan hänelle esitettyyn kysymykseen. Opettajan kärsimättömyys siirtyy helposti myös luokan muihin oppilaisiin. Monet oppilaat ovatkin huomanneet, etteivät enää halua vastata ja että heille ei esitetä kysymyksiä kuten luokkatovereille. Tällöin opetussuunnitelman viralliset tavoitteet ja oppilaan tukeminen eivät luonnollisestikaan toteudu.

Pohdittaessa vielä piilo-opetussuunnitelman konkreettisia vaikutuksia oppilaan opintoihin, tulee tarkastella itse opetustilanteita kouluissa ja luokahuoneissa. Kivi (1999) toteaa, että kouluissa tulisi tarkastella kriittisesti opetussuunnitelmien molempia todellisuuksia, jotta ne voitaisiin tunnistaa ja niitä voitaisiin kehittää samansuuntaisiksi. Tällä tavoin koulun asettamat todelliset tavoitteet voidaan saavuttaa. Tiivistelmässä todetaan, että opetussuunnitelman virallisissa tavoitteissa saatetaan korostaa itsenäistä ajattelua, mutta käytännössä oppilaiden kysymyksiä ja pohdintoja voidaan tukahduttaa pitämällä niitä esimerkiksi opetusta häiritsevinä välihuomautuksina. Kouluissa voidaan toisaalta vedota kiireeseen ja todeta, ettei laajoja kysymyksiä voida käsitellä. Oppilaan koulupäivää ei rytmitetä myöskään hänen oppimisensa ehdoilla, vaan kiinnostavakin kysymys jätetään huomiotta silloin, kun on kiire koulun ruokalaan tai välitunnille. Koulun keskustelukulttuuriin kuuluu myös yhden oikean vastauksen etsiminen, eikä niinkään erilaisten vaihtoehtojen ja näkökulmien tarkasteleminen. (Tiedonpuu verkkolehti, 1999.)

Opetussuunnitelman kaksitasoisuus onkin mielenkiintoinen ilmiö. Kiven mukaan Marja Mäkirinnan (1999) tutkimuksessa tarkastellaan ajattelun taitojen kehittämistä kahdessa opetuskokonaisuudessa ja pyritään löytämään malli ajattelua kehittävän opetussuunnitelman pohjaksi. Ajattelun taidot sijoitetaan useimmiten kognitiivisiksi tavoitteiksi, mutta myös näiden tavoitteiden voi katsoa liittyvän sekä opetukseen että kasvatukseen laajempaan kuin vain kognitiivisena toimintana. Ajattelu voidaan nähdä kaiken oppimisen pohjana, oppimisen oppimisella. Voiko oppimaan oppimista suoraan opettaa vai onko hedelmällisempää tarkastella ajattelun kehittämistä kasvatuksellisenä toimintana, jonka päämääränä olisi ihmisen kasvaminen ihmisyyteen, Kivi kysyy. (Tiedonpuu verkkolehti, 1999.)

Kuulan tutkimuksen (2000) mukaan piilo-opetussuunnitelma on oppilaiden ja opettajien välinen alistussuhde, joka määrää osapuolien vuorovaikutussuhteen laadun. Piilo-opetussuunnitelman avulla opettajat pitävät yllä koulussa järjestystä ja ”moraalia”, mikä ilmentää samalla koko koulukulttuuria. Oppilaita kontrolloidaan eri tavoin ja sen avulla valikoidaan oppilaita tietyille paikoille yhteiskunnassa. Oppilaiden odotetaan suorittavan tehtäviä heille annettujen roolien mukaisesti, mikä uuvuttaa oppilaita. On esitetty, että oppilaiden koulukielteisyys voisi johtua esimerkiksi edellä mainitusta syystä. Kaikki oppilaat eivät sopeudu niihin koulun kirjoittamattomiin sääntöihin ja rituaaleihin, joita ohjaillaan palkkioiden ja rangaistusten avulla. Esimerkiksi kohtelias käytös, hyvät tavat, liikumisväylien noudattaminen tai ruokailutavat ovat asioita, jotka määrittävät ja luokittavat oppilaita opettajien silmissä. On havaittu, että tytöt toteuttavat piilo-opetussuunnitelmaa mallikkaasti, pojilta harvoin odotetaan samanlaista sopeutumista. (Kuula 2000, 17 - 20.)

Voidaan siis todeta, että piilo-opetussuunnitelman oppi menee hyvin perille, koska se liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen. Vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen kautta lapsi saa koulussa käsityksen siitä, miten hän itsensä näkee. Tarkasteltaessa piilo-opetussuunnitelman konkreettisia vaikutuksia suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan opintoihin, voidaan todeta että kouluissa tulisi tarkastella kriittisesti opetussuunnitelmien molempia todellisuuksia ja että opettajia autettaisiin havaitsemaan piilo-opetussuunnitelman vaikutukset opetus- ja vuorovaikutustilanteissa.

## *Opettajien haasteet*

Lumpeen (1999) mukaan opettajahuonekulttuurilla tuntui olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia opettajien ajattelussa. Negatiivisinta vaikutus oli silloin, jos vähän maahanmuuttajien kanssa kontaktissa ollut opettaja kuuli maahanmuuttajien kanssa jo pitempään työskennelleiden opettajien suusta negatiivisia lausahduksia. Nämä tarttuivat alitajuntaan ja sai tilanteen tullen myö-  
tätuuulta omista ennakkoluuloista. Positiivista keskustelukulttuurissa olivat yhteiset ongelmanratkai-  
sut positiivisessa hengessä. (Lumme 1999, 80.)

Broady (1989) toteaa: ”*Opettajien ammattitauti on taipumus yksilöllistää ja psykologisoida*, toisin sanoen etsiä ongelmien syitä lähinnä opettajan omasta (tai oppilaiden ja rehtorin) persoonallisuudesta, olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja oppilaiden) toimintamahdollisuuksia.” Hänen mukaansa ajan myötä tämä ammattitauti muodostuu mielekkään koulu-  
työn esteeksi. Lähes säännöllisesti käy niin, että jokainen joka on kunnianhimoisesti omistautunut opettajan ammattiin, kokee muutamien vuosien kuluttua niin kutsutun käytäntöshokin. Tällöin kuilu sen tiedostavan pedagogiikan, jota haluaa harjoittaa, ja sen välillä, mitä itse asiassa huomaa luokas-  
sa tekevänsä, kasvaa ylipääsemättömäksi. Kukaan ei kestä epäonnistumisia loputtomasti, jos kokee ne henkilökohtaisiksi tappioiksi. Silloin Broadyn mukaan on tarjolla vain kaksi pakotietä: voi joko mukautua opettajan rooliin tai sitten antiautoritaarisen ”puistotädin” rooliin. (Broady 1989, 9 - 10.)

Broadyn havainnot ovat omien kokemusteni mukaan hyvin todenmukaiset ja on totta, että tarvitaan tietoa, ettei ihanteen ja todellisuuden välinen pakottava ristiriita repisi meitä hajalle. Samoin tarvitaan tietoa niistä syistä, jotka pakottavat opettajan toimimaan aivan muulla tavoin kuin hän todella haluaa ja tietoa siitä, miksi oppilaat käyttäytyvät kuten käyttäytyvät. Tässä käsite ”piilo-  
opetussuunnitelma” voi olla käyttökelpoinen. Bell Hooks (2007) toteaa osuvasti, että aina kun insti-  
tuutioita yritetään muuttaa monikulttuurisuuden vaatimusten mukaisiksi, on käsiteltävä opettajien pelkoja, jotka liittyvät opetusparadigmojen muuttamiseen. (Broady 1989, 9 - 10; Hooks 2007, 72.)

Broadyn (1989) tutkimus on hyvin yhteneväinen Lumpeen ja Mäkirinnan tutkimusten kanssa. Näin ollen voidaan vetää johtopäätös, että koulu kasvattaa opettajien lisäksi myös oppilaat käyttäytymään individualistisesti. Broadyn tutkimus osoittaa, että oppilaan sosiaalinen tausta (ei ”lahjakkuus”, ”motivaatio” tai jokin muu seikka) määrää koulumenestystä ja koulutusvalintoja. Broadyn havainto siitä kuinka ala-asteella työskentelevät tietävät, että oppilaat luokitellaan usein jo ensimmäisellä luokalla ”vahvoihin” ja ”heikkoihin” ja hieman karkeasti ilmaistuna kaikilla vuosikursseilla on kak-  
si näkymätöntä ”linjaa”, joista toinen johtaa ylempään koulutukseen ja muodollisesti arvostettuihin

ammatteihin sekä toinen, jolle useimmat työläisten lapset joutuvat, johtaa nopeammin työmarkkinoille, on hätkähdyttävä. On varmasti suurelta osin totta, että opettaja kohtelee eri ”linjojen” oppilaita aivan eri tavoin. He oppivat eri asioita ja vaihtavat vain harvoin ”linjaa”. (Broady 1989, 12 - 13.)

Broadyn mukaan kouluissa pidetään yllä myyttiä kaikkien yhtäläisistä mahdollisuuksista. Näennäisesti koulu jättää itse kunkin oman ratkaisun varaan sen, pingottaako hiki hatussa, onko opettajalle mieliksi ja tuleeko pikkuhiljaa lääkäriksi tai asianajajaksi vai lyöttäytyykö heti yhdeksännen luokan jälkeen nuorisotyöttömien joukkoon. Näin useimmat oppilaat tilanteensa käsittävät. He syyttävät itseään epäonnistumisista tai ottavat kunnian menestyksistä itselleen. Koulujärjestelmä näyttäytyy kokonaisuudessaan valtavana valintamyymälänä, jossa oppilaat kuluttajina vapaasti valitsevat eri koulutusmahdollisuuksia, ja kaikesta päätellen uusi opetussuunnitelman tarkistus tulee vielä entistä enemmän korostamaan ”vapaata valintaa”. Todellisuudessa valinnanvapaus on hyvin rajallista. Ainoa jotenkin varma tapa menestyä koulussa on se, että valitsee hyvin koulutetut suurituloiset vanhemmat, Broady toteaa ironisesti. (Broady 1989, 13.)

Piilo-opetussuunnitelman olemassaolo ja sen vaikutus kouluissa ei siis ole myytti vaan arkipäivän todellisuutta siellä työskenteleville ja siellä opiskeleville. Se määrittää sitä millaisena opettajat oppilaisensa näkevät ja sitä, millaiseksi oppilaiden tulevaisuus muodostuu. Kaikki oppilaat eivät yllä opetussuunnitelman vaatimuksiin ja vähitellen oppilaat jakautuvat menestyjiin ja putoajiin. Kuitenkaan näin ei tarvitsisi olla, sillä koulutuksella ja ohjauksella opettajien tietoisuutta heidän omista asenteistaan ja niiden vaikutuksesta voitaisiin lisätä. Kulttuurien tuntemus, maahanmuuttajien opetusjärjestelyiden selkeyttäminen ja opettajien odotusten realisoiminen auttaisivat tasa-arvoisen kohtelun ja ennakkoluulottoman kohtaamisen onnistumista. Mielestäni oppimaan oppimista ei suoranaisesti voi opettaa, joten olisikin mielestäni syytä panostaa ajattelun kehittämiseen kasvatuksellisenä toimintana. Tällöin opetuksen ja kasvatuksen päämääräksi muodostuisi ihmisen kasvaminen ihmisyyteen. Opettajien omien ihanteiden ja todellisuuden ristiriita ovat monille opettajille musertavia. Jos kouluissa pyrittäisiin irtautumaan vanhoista näkemyksistä ja toimintamalleista, oppilaat nähtäisiin enemmän yksilöinä eikä heitä pyrittäisi jakamaan vahvoihin ja heikkoihin, niin tällöin myös opettajien mahdollisuudet toteuttaa tiedostavaa pedagogiikkaa parantuisivat.

*Koulukulttuuri*

Talib (1999) toteaa tutkimuksessaan (1999, 102 - 103), että kriittisen kasvatustieteen piirissä koulukulttuurin oletetaan heijastavan laajemman yhteiskunnan ylläpitämiä arvoja. Tällöin koulukulttuuri myös ylläpitää valtakulttuurin ilmaisemia eriarvoisuuksia suhteessa materiaaliseen ja symboliseen pääomaan. Koulun ihmissuhteita ja vuorovaikutustilanteita voidaan arvioida suhteessa valtaan. Koulun kontekstissa käsite toinen määritetään noiden valtasuhteiden hallitsemassa kentässä.

Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden tulo kouluihimme on tuonut paineita arvioida koulun toimintaa uudelleen. Yleisesti ottaen oppilaista huolehtiminen kouluissa on jäänyt muutaman asiaan vihkiytyneen tai sattumanvaraisesti heidän opettajakseen joutuneen opettajan asiaksi. (Talib 1999, 149 - 150.) Kokemuksestani pienillä paikkakunnilla maahanmuuttajaopettajat, joiden vastuulla on sekä valmistava- että S2-opetus, ovat hyvin yksinäinen osaajajoukko, jolla on vastuullaan useidenkin koulujen S2-oppilaat sekä alueellinen tiedottaminen. Samalla jaettu näkemys maahanmuuttajaopetuksesta ja oppilaista voi myös olla hyvinkin suppea eli vain yhden ihmisen toisille siirtämä. Tästä tulisikin mielestäni käydä avointa ja laajempaa keskustelua kouluissa.

Talib (1999) korostaa, että mikäli koulu yhteisönä haluaa edistää oppilaiden tasa-arvoista koulutusta, voidaan mahdolliset muutokset toteuttaa vain koulukulttuurin muutoksen kautta. Tällöin on kiinnitettävä huomiota yksilöiden ja yhteisön kollektiivisten asenteiden, uskomusten, arvojen, roolien, valtasuhteiden ja tiettyjen toimintamallien muutokseen. Jotta jo olemassa olevia uskomuksia ja arvoja voitaisiin muuttaa, vaaditaan tehtävään enemmän kuin yksi toimija. Yksinäisen S2-opettajan näkemyksiä on vaikea siirtää toimintamalleihinsa vakiintuneelle kouluyhteisölle ilman laajempaa tukea ja yhteistyötä. Koulun asenteellisia tottumuksia ovat vallitsevat käsitykset tiedosta, oppimisesta tai toiminnan kontrollista. Kulttuurinen tai systeeminen näkökulma muutokseen kohdistuu tällöin erityisesti koulun ihmissuhteisiin sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa havaittaviin rooleihin ja valtasuhteisiin. (Talib 1999, 102 - 103.)

Talibin (1999) mukaan opettajan toiminta on arvosidonnaista ja ne ilmenevät opetusprosessissa kahdella eri tavalla. Ensinnäkin ne ilmenevät opetussuunnitelmallisissa kasvatuksellisten tavoitteiden määrittelyssä ja analyysissä, sekä toiseksi käytännön päätöksenteoissa itse opetusprosessissa. Opettajan henkilökohtaiset arvot ilmenevät opettajan ajattelussa, jota ohjaavat myös hänen persoonallisuutensa, kokemuksensa ja koulutuksensa kautta saamansa vaikutteet. Opettajan ammatillisen tiedon maastolla, joka koostuu muun muassa vuorovaikutussuhteista, on sekä intellektuaalinen että

moraalinen taso. Suuri osa koulussa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta on suunnittelematonta ja ilmenee juuri erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Talib 1999, 149 - 150.)

Voidaan siis todeta, että koulukulttuuri heijastaa yhteiskunnan ylläpitämiä arvoja ja että samalla se ylläpitää valtakulttuurin ilmaisemia eriarvoisuuksia. S2-oppilaiden tulo kouluihin on tuonut paineita tarkastella koulun toimintaa uudelleen. On mielestäni kestävätilanne jos koulu korostaa opetus-suunnitelmassaan tasa-arvoa, mutta samaan aikaan ei sitä käytännössä toteuta. Todelliset muutokset koulujen opetusjärjestelyissä sekä arvoissa saadaan aikaan vain tiedostamalla koulukulttuurin muutoksen tarve ja että huomio kiinnitetään muun muassa yhteisön kollektiivisten asenteiden, arvojen ja toimintamallien muutokseen. Tähän muutokseen tarvitaan kuitenkin toimijoita. Opettajien koulutuksella onkin tässä keskeinen rooli. Yksittäiset opettajat eivät tätä muutosta pysty aikaansaamaan.

### 3.2 Maahanmuuttajien opetus

Latomaa & Suni (2010) toteavat, että maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten opetusjärjestelyitä vaivaa erityisyyden leima. Valmistava opetus, S2-opetus ja oman äidinkielenopetus rinnastuvat joskus koulujen opettajakunnankin silmissä lähinnä tukiopetukseen ja muihin tukitoimiin, eikä niitä siis nähdä tavallisena koulutyönä. Martikaisen mukaan moni vastaaja näytti kokevan, ettei edes kouluyhteisöissä hahmoteta, miksi ja keille esimerkiksi S2-opetusta annetaan. On tärkeää tiedostaa, että suomalainen yhteiskunta ja sen asenneilmasto määrittävät sitä, missä oloissa monikieliset oppilaat kulkevat koulutietään ja rakentavat käsityksiään. Käsitykset kielistä ja kielen oppimisesta ovat aina moniäänisiä: ne eivät suinkaan ole vain yksilöiden oman ajattelun tuotetta vaan saavat aineksensa useasta suunnasta. Yhteiskunnassa vallitsevat asenteet vaikuttavat myös kouluissa ja niiden opetusjärjestelyjä koskevassa päätöksenteossa. Niinpä opettajatkin työskentelevät ristikkäisten odotusten ja asenteiden ympäröiminä. Omassa työyhteisössä voi olla sekä monikulttuurista koulua määrätietoisesti rakentavia että oppilaita taakkana pitäviä jäseniä, jotka eivät halua sopeuttaa käytänteitään tämän kohderyhmän tarpeiden mukaan. Martikaisen mukaan lähinnä niissä kouluissa, joissa on vakiintuneet opetusjärjestelyt ja pitkäaikainen kokemus suurista määristä suomea toisena kielenä puhuvista oppilaista, monikielisyys on luonteva osa koulun arkea. Tämä näkyy sekä opetuksessa, arvioinnissa että viestinnässä kotien kanssa. (Martikainen & Haikkola 2010, 165 - 167.)

Kuten Liebkind ym. (2000) toteavat, jotkut opettajat suhtautuvat ennakkoluuloisesti etnisiin vähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin. Jos opettajat aliarvioivat näiden oppilaiden kykyjä, he voivat



vahvistaa nuorten epäedullista asemaa. Liebkindin mukaan vielä ei kuitenkaan tiedetä, välittyvätkö opettajien erilaiset odotukset heidän käytökseensä, ja jos ne välittyvät, niin miten. Opettajan odotukset saattavat merkitä vähemmän kuin se, mitä hän tekee. Olennaisimpia tekijöitä saattavat näin ollen olla oppilaan havainnot opettajan odotuksista ja käytöksestä. Nämä havainnot ovat ratkaisevia kaikissa malleissa, jotka selittävät opettajan odotusten vaikutusta oppilaan suorituksiin. (Liebkind 2000, 141 - 146.)

On siis selvää, että opettajat vaikuttavat omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään paitsi maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin myös suomalaisten oppilaiden suhtautumiseen eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin. Maarit Miettisen ja Pirkko Pitkäsen (1999) mukaan opettajat eivät yleisesti maahanmuuttajia kohtaan osoittamastaan myönteisyydestään huolimatta juurikaan ota huomioon oman kulttuurin merkitystä oppilaille. Joskus oppilaiden omat kulttuuriset käytännöt nähdään jopa ei-toivottavina, poiskitkettävinä ominaisuuksina. Pyrkimys moniarvoisuuteen nähdäänkin enemmän tasa-arvokysymyksenä, jossa kaikkia oppilaita pitäisi kohdella samalla ”suomalaisella” tavalla. Tällöin koulutyössä ei oteta huomioon eri kulttuureja eikä näistä kulttuureista tulevien oppilaiden erityistarpeita. Pitkän ajan kuluessa samanlainen kohtelu voi johtaa eriarvoisuuden lisääntymiseen (Miettinen & Pitkänen 1999,12; Liebkind 2000, 144 - 146.)

Kiven (1999) mukaan virallisen ja piilo-opetussuunnitelman välinen johdonmukaisuus on tärkeä seikka tarkasteltaessa opetuksen suunnittelua ja toteutumista. Mikäli piilo-opetussuunnitelma ja virallinen opetussuunnitelma toteutuvat opetuksessa samansuuntaisesti, oppitulokset ovat myös niiden mukaisia. Erityisesti arvojen ja asenteiden oppiminen edistyy tällä tavalla. Jos opetukset ovat keskenään ristiriitaisia, piilo-opetussuunnitelmasta tulee virallista tärkeämpi. Piilo-opetussuunnitelman tunnistaminen auttaa myös kirjoitetun opetussuunnitelman työstämistä tuomalla keskustelun kohteeksi huomiotta jääneitä seikkoja. Koulun kirjoitetun opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman tulisi toimia samaan suuntaan, sillä muuten koulu toimii enemmän piilo-opetussuunnitelman varassa. Silloin ei ole mahdollista suorittaa opetussuunnitelman ja opetuksen arviointia todellisuudessa vallitsevista lähtökohdista käsin. Vuorikoski (2003) toteaa, että ehkä koulutuksen piiloista vallankäyttöä ei voida koskaan täysin poistaa, mutta se voitaisiin tehdä paremmin läpinäkyväksi. (Tiedonpuu verkkolehti 1999; Vuorikoski & Törmä & Viskari 2003, 152.)

Kuten edellä on esitetty, maahanmuuttajien opetuksen opetusjärjestelyt eivät ole kouluissa yhteneväiset ja niiden merkitys on monille opettajille vielä epäselvä. Vasta siellä, missä kyseistä opetusta on annettu jo useita vuosia ja joissa näitä oppilaita on suuria määriä, monikielisyys on luonteva osa koulun arkea. Opettajien ennakkoluulot ja heidän havaintonsa oppilaista vaikuttavat sekä itse

oppilaaseen että myös opettajakollegoiden sekä suomalaisten oppilaiden käsityksiin ja suhtautumiseen eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin. Jotta koulu voisi toimia tasa-arvoisesti ja kaikkia sen jäseniä hyödyttäen, tulee opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman toimia samansuuntaisesti. Näin opetus on arvioitavissa todellisista lähtökohdista käsin.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

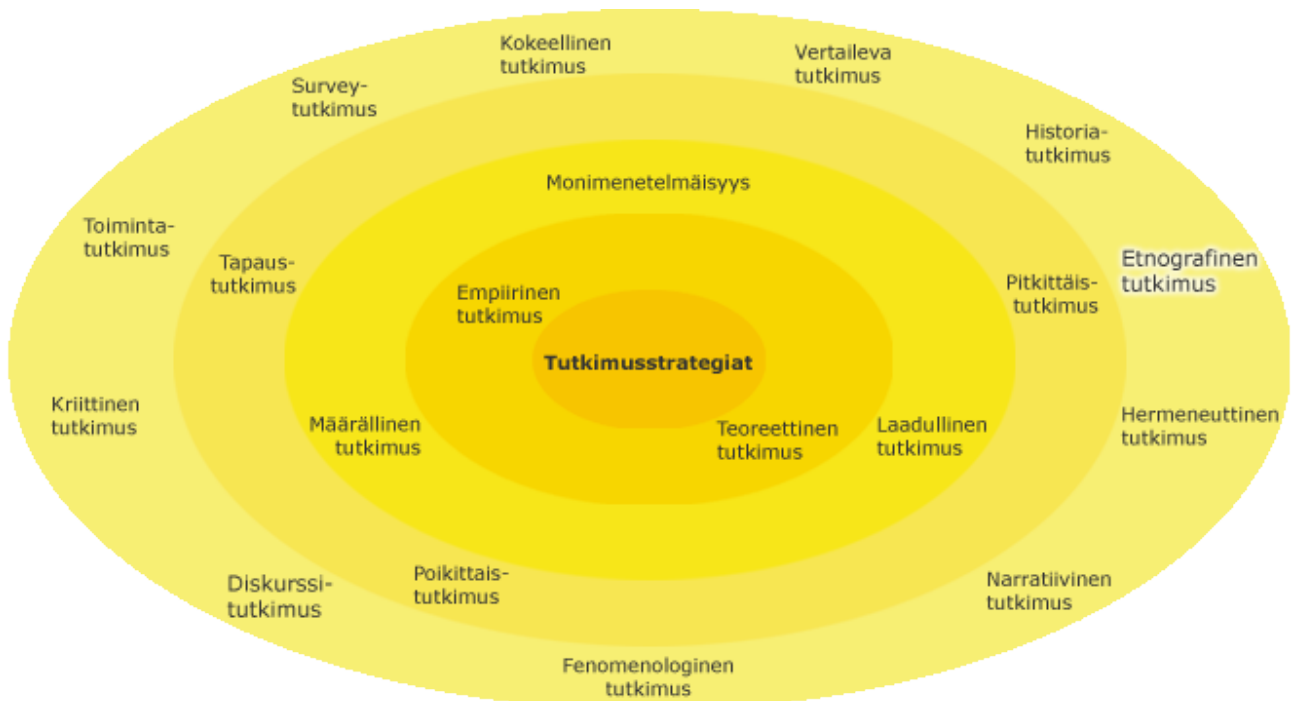
### 4.1 Tutkimuksen menetelmällinen ja strateginen viitekehys

Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on olla osana yhteisöä ja sulautua siihen sellaisena osana, että pystyn havainnoimaan sitä ja ymmärryksen kautta lopulta selittämään sen ilmiöitä. Pysin kuvaamaan todellista elämää, eli teen kvalitatiivista tutkimusta. Pertti Alasuutari (1994) toteaa, että kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on kuin arvoituksen ratkaisemista kyseisestä ilmiöstä. (Alasuutari 1994, 209.) Hirsjärvi ym.(2009) toteavat, että tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Näin ollen objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä *tietäjä* (tutkija) ja *se, mitä tiedetään*, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa, Hirsjärvi ym. toteavat. Voimme saada tulokseksi vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen, Hirsjärvi ym. jatkavat. Hirsjärven ym. mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä *löytää tai paljastaa tosiasioita* kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus) väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161 – 165.)

Näin ollen kvalitatiivinen tutkimus sopii hyvin tämän tutkimuksen tutkimusotteeksi. Tutkimusstrategiaksi valitsin tapaustutkimuksen (*case study*). Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta, tilanteesta tai joukosta, jolloin kohteena on yksilö, ryhmä tai yhteisö. Tässä tutkimuksessa se on rajattu joukko Raaseporin kaupungin koulu- ja sosiaalitoimen toimijoista. Kiinnostuksen kohteenani ovat alueen peruskouluissa tapahtuvat prosessit yhteydessä ympäristöönsä luonnollisissa tilanteissa ja tavoitteena on ilmiöiden kuvailu erilaisin metodein kerätyn aineistoa tutkien. Näitä metodeja ovat muun muassa havainnointi ja haastattelut.

Tapaustutkimusta on erilaisia tyyppisiä ja näistä valitsin etnografisen tutkimusmenetelmän. Lappalainen (2007) toteaa, että eri tieteenalojen, tutkijayhteisöiden ja yksittäisten tutkijoiden näkemykset siitä, mikä tekee tutkimuksesta etnografiaa vaihtelevat. Hän jatkaa, että etnografian tavoitteena on analysoida monipuolisesti kulttuurisia prosesseja ja toimijoiden niille antamia merkityksiä tehden näkyviksi tavallisten ihmisten tarinoita. Näin etnografinen tutkimus puoltaa paikkaansa myös tässä tutkimuksessa. Etnometologisissa menetelmissä tutkija pyrkii erilaisten metodologisten ratkaisujen avulla ymmärtämään yhteisön toimintaa ja kuvaamaan sitä tarkasti ja todellisesti. Tavoitteena on tuoda esille tutkittavien näkökulmat ja tuoda esiin tapauksen todellinen tilanne. Tässä tutkimuksessa on tavoitteenani tuoda julki mahdollinen julkilausumattoman merkitys Raaseporin kaupungin maa-

hanmuuttajaopetuksessa ja kotoutumistyössä. (Burr 1996, 115; Lappalainen 2007, 9 – 10; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161 - 165.)



Kuva 1: Tutkimusstrategiat (Jyväskylän yliopisto 2014)

## 4.2 Etnografinen tutkimus

*Etnografia on peli, jota pelataan sanoilla* (Ellis & Bochner, 1996, 26). Sirpa Lappalainen (2007) toteaa, että etnografiaa on määritelty monin eri tavoin. Sanana se voi viitata vaikkapa tutkijan käyttämien menetelmien kirjoon tai tutkimus voidaan ymmärtää etnografiaksi jos tarkoituksena on tuottaa kuvausta kansasta, yhteisöstä tai kulttuurista. Eri tieteenalojen, tutkijoiden ja tutkijayhteisöjen vaihtelevat näkemykset aiheuttavat eriäviä tulkintoja. Lappalainen viittaa Clifford Geertzin (1973, 4 - 10.) tapaan ymmärtää etnografia tiheäksi kuvaukseksi ("*thick description*") kulttuurista. Kulttuuri on Geertzille symbolinen järjestelmä, joka rakentuu sosiaalisesti enemmän tai vähemmän vakiintuneista merkitysrakenteista muodostaen toiminnan kontekstin.

Tiheässä kuvauksessa tarkoituksena on analysoida kulttuurin muodostavia merkitysverkostoja. Tällöin tutkija antaa oman, mahdollisimman aidon tulkintansa hänen kiinnostuksen kohteenaan olleesta kulttuurista. Etnografian tavoitteena on analysoida monipuolisesti kulttuurisia prosesseja Lappalai-

nen jatkaa ja toteaa, että toimijat antavat prosesseille merkityksiä jolloin tavallisten ihmisten tarinat tulevat näkyviksi. Etnografi ei ole ulkopuolinen tarkkailija vaan hän tutustuu tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan sen arkisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tutkijalla voikin olla monta erilaista roolia tutkimuksen aikana. Hän suodattaa kokemuksiinsa kentällä ja paikantaa niitä analyttisesti voidakseen sitten tulkita tuloksia tuoden samalla esiin oman toimintansa. Lahelma ja Gordon (2007) toteavat osuvasti, että etnografi osallistuu yhteisön arkeen pyrkien mobilisoimaan kaikki aistinsa havainnointiin: tutkija katselee, kuuntelee, tunnustelee, haistelee ja maistelee tutkimassaan yhteisössä. Lappalainen toteaa, että vaikka tutkija ei hetkittäin osallistuisikaan meneillään olevaan toimintaan, on hän muistiinpanojaan kirjoittaessaan kuitenkin osa tutkimansa yhteisön sosiaalista järjestystä ja väistämättä vaikuttaa siihen tavalla tai toisella.

Lappalaisen ym. (2007) mukaan osallistuminen ja analyttisen etäännyttämisen vuorottelu auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkimuskohdettaan. Erityisen tutkimusprosessista tekee ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo. Etnografista tutkimusta voidaankin näin ollen kutsua monimetodiseksi kenttätömenetelmäksi. Lappalainen viittaa Skeggsiin (1999) ja toteaa että etnografia on *tapa nähdä toisin*. Tiivistetysti tämä tarkoittaa, että etnografia on työläs ja kokonaisvaltaisuudessaan henkisesti, fyysisesti ja emotionaalisesti kuormittava lähestymistapa tutkimukseen, mutta samalla se on myös Lappalaisen ym.(2007) mukaan myös onnistuessaan oivallusta ja onnistumisen tunteita tuottavaa tutkimusta, monipuolinen tapa tarkastella asioiden vaikutuksia ihmisten elämässä ja tuo onnistuessaan tutkijalle mahdollisuuden tehdä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä. (Lappalainen ym. 2007, 9 – 14, 113.)

Suomessa ensimmäiset pioneerit tekivät etnografiset väitöskirjansa kasvatusinstituutiossa 1990 – luvun alkupuolella, Lahelma ja Gordon (2007) toteavat. Vaikka Paul Willisin (1979) *Koulun penkiltä palkkatyöhön* käännettiin suomeksi jo 1984 ja sitä käytettiin oppikirjana, ei sen vaikutus näkynyt kasvatustieteilijöiden työssä. 1990 – luvun metodioppaissa ei myöskään juuri näkynyt heijastuksia jo silloin hieman voimistuneesta kouluetnografisesta tutkimuksesta. Tuula Gordon toi Suomeen innostusta kouluetnografiaan palatessaan 1980 – luvun loppupuolella Lontoosta, jossa hän oli tehnyt väitöskirjansa. Väitöskirjassaan Gordon tutki osallistuvan havainnoinnin metodein progressiivista yläasteen koulua ja lukiota. Väitöskirja osui ajankohtaan, jolloin brittiläinen kasvatussociologiasta lähtenyt etnografia kukoisti. Lahelma ja Gordon toteavat, että kiinnostus etnografiaan alkoi voimistua erityisesti monitieteisessä valtakunnallisessa, vuonna 1987 perustetussa *Koulutus ja sukupuoli* – tutkimusverkostossa. Suomessa kouluetnografia on ollut näkyvää ja monipuolista 1990 – luvun loppupuolelta lähtien, Lahelma ja Gordon toteavat. (Lappalainen ym. 2007, 26 - 27.)

Lahelma ja Gordon (2007) toteavat, että kaikki tutkimus on jollain tavalla paikallistunutta ja sitoutunutta. Koulutusta tutkiva etnografi on heidän mukaansa kentällä tyypillisesti suhteellisen lähellä omaa elämänpiiriään. kentällä käydään ja siellä osallistutaan, he jatkavat ja toteavat että kentältä tullaan myös jatkuvasti pois. Tutkijan muu elämä kontekstui Lahelman ja Gordonin mukaan etnografina työskentelyä. Tutkija joutuu pohtimaan onko hänen kontekstinsa luokkahuone, koulu, koulun paikallinen lähialue, kaupunki, yhteiskunta tai valtio, Eurooppa tai vaikkapa ”länsimaat”. Kontekstina voi Lahelman ja Gordonin mukaan olla myös yhteiskunnalliset suhteet ja niihin liittyvät sosiaaliset järjestykset, erot ja yhteytydet. Etnografisen tutkimuksen traditiot ja akateemiset käytännöt ovat Lahelman ja Gordonin mukaan osa tutkimuksen kontekstia ja sitä ovat myös tavat, joilla käsitteitä muokataan ja määritellään. Kontekstualisointi koulutuspolitiikkaan ja laajemmin yhteiskuntapolitiikkaan on ollut tyypillistä kouluetnografialle Suomessa. Tällöin prosesseja ja käytäntöjä koulun arjessa analysoidaan asettaen ne laajempiin sosiaalisiin ja historiallisiin yhteyksiin. Lahelma ja Gordon toteavat, että suomalaisen etnografisen tutkimuksen yksi vahvuuksista on se, että se on kiinnostunut metodologisesta keskustelusta. Seminaareissa, kursseilla, väitöskirjoissa ja muissa kirjoituksissa käydään Lahelman ja Gordonin mukaan jatkuvasti metodologisia keskusteluja, esimerkiksi pohditaan tutkijoiden reflektointia omasta asemastaan kentällä. (Lappalainen ym. 2007, 31 - 35.)

### *Etnografian reliaabelius ja validius*

Hirsjärvi & Hurme (2011) toteavat, että reliaabeliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Tutkimuksen reliaabelius eli mittaustulosten toistettavuus tämän tutkimuksen osalta voidaan koetella analysoimalla autenttisten tutkimustilanteiden kestoja ja intensiteettiä, tutkijan pyrkimystä ymmärtää toimintaa sekä tulkinnan yhteyttä teoreettiseen viitekehykseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.)

Hirsjärvi & Hurme (2011) toteavat, että validiuden käsite on reliaabeliuskäsitteen tapaan peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta, jolloin on tapana erottaa kaksi päätyyppiä: tutkimusasetelmavalidius ja mittausvalidius. Nämä päätyypit jakautuvat erilaisiksi muodoiksi, joissa kaikissa pyritään lopulta tiedon tarkistamiseen. Tarkistaminen tarkoittaa sitä, että tutkija avoimesti ilmaisee kantansa ja sanoo, miten vaihtoehtoiset tulkinnat on suljettu pois, Hirsjärvi & Hurme toteavat. Lappalainen ym. (2007) toteavat, että etnografia on eettinen kohtaaminen, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan tutki-

mukseensa osallistuvia ihmisiä heidän tietämistään ja merkityksenantojaan kunnioittaen, tunnustaen samalla että heidän tietonsa ei koskaan voi olla täysin hänen tietoaan.

Tutkimusta ohjaavat eettiset periaatteet ovat aina tutkimuksen kontekstiin ja valtasuhteisiin kiinnittyneitä, Lappalainen ym. jatkavat ja toteavat, että eettisen pohdinnan on noustava tutkimukseen liittyvistä konkreettisissa tilanteissa muodostuvien eettisten dilemmojen, ambivalenssien ja ristiriitojen pohjalta. Hirsjärvi & Hurme (2011) toteavat, että etnografinen tutkimus vaatii tutkijalta tarkkaa työtä sekä kenttävaiheessa että aineiston analyysissä ja raportoinnissa. He jatkavat, että tutkijan roolia ja asemaa olisi pohdittava raportointivaiheessa, sillä on vaikeaa täyttää tutkijalle usein asetettua ”neutraaliuden” vaatimusta. Kuitenkin tutkijan tulee pyrkiä raportoimaan ja tulkitsemaan tuloksia rehellisesti. Hirsjärvi ja Hurme korostavat, että etnografisessa tutkimuksessa tutkija yleensä viipy tutkittaviensa parissa ehkä pitkiäkin aikoja ja tutkittavan yhteisön jäsenet ehkä jossain vaiheessa unohtavat hänen tutkijan roolinsa. Samoin voi käydä myös tutkijalle, jolloin tutkijan vastuu korostuu ja hänen tuleekin pystyä ymmärtämään tutkittavan yhteisön käytäntöä kokonaisvaltaisesti. Kun tutkija analysoi aineistoa, tulee hänen välttää aineiston jäsentämistä ja luokittelua ikään kuin tutkittavan yhteisön ulkopuolelta käsin, mutta myös pyrkiä objektiivisuuteen ja neutraaliuteen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 160 - 161, 185 - 189; Lappalainen ym. 2007, 10.)

### 4.3 Kriittinen pedagogia

Kriittinen pedagogia haastaa Kiilakosken, Tomperin & Vuorikosken (2005) mukaan käsityksen koulutuksen puolueettomasta luonteesta ja se on kiinnostunut kasvatuksen ja koulutuksen kietoutumisesta valtaan ja yhteiskunnan arvojärjestelmiin. Kriittisen pedagogiikan kantavaksi ajatukseksi Kiilakoski ym. nimeävät sen, että nykyisen yhteiskunnan epädemokraattiset käytänteet voidaan ja pitää muuttaa. Ihanteena on vapautuminen alistavista rakenteista ja samalla tulevaisuuteen rakentavasti suuntautuva asenne. Koulu on julkisen kasvatuksen yhteiskunnallisista järjestelmistä laajin ja kattavin, Kiilakoski ym. toteavat ja näin onkin tärkeää, että opettajat havahtuisivat poliittiseen ajatteluun ja yhteiskunnan demokraattisuutta ja avoimuutta vahvistavaan toimintaan. Tämän edellytyksenä on, että opettajat havahtuvat näkemään koulutusjärjestelmään ja koulutuksen käytäntöihin sisäänrakentuneita epätasa-arvon lähteitä ja ilmentymiä.

Aittola ja Suoranta (2001) toteavat, että kriittisessä pedagogiikassa on paneuduttava sorrettujen ja alisteisessa asemassa olevien näkökulmaan ja tarkasteltava maailmaa tietoisesti heikommassa ase-

massa olevien positiosta. He jatkavat, että samalla on vaikutettava yhteiskunnassa niin, että heidän äänensä saadaan kuuluviin. Kun kriittisen pedagogiikan on kirjoittajien mukaan vastustettava teoin ja sanoin muun muassa köyhyyttä, rasismia, luokkasortoa ja puolustettava inhimillisiä tarpeita on selvää, että koulut ovat isojen kysymysten äärellä. Aittolan ja Suorannan esittämä kysymys siitä, kenen tulevaisuutta, tarinaa ja intressejä koulu edustaa ja rakentaa, on mielestäni hyvin ajankohtainen. (Kiilakoski 2005, 7 - 16; Aittola & Suoranta 2001, 15 - 16.)

Kriittisen pedagogian yhteys etnografiseen tutkimukseen on selkeä. Hakala ja Hynninen (2007) toteavat, että kriittinen etnografia pyrkii tuomaan näkyviin vallankäyttöä kulttuurisesti erityisissä ja samalla sosiaalisesti reproduktiivisissa eli toistavissa prosesseissa. He jatkavat, että kriittisesti suuntautuneen etnografian voi lukea tutkimuskysymystensä takaa kysyvän, mikä on oikeudenmukaista ja miten voi tehdä, jotta maailma muuttuisi paremmaksi. Hakalan ja Hynnisen mukaan kriittisessä otteessa asetetaan eriarvoisuuksien ja erojen luonnollistamista vastaan, ja ulkopuolelta havainnoinnisen sijaan saatetaan pyrkiä jopa aktiiviseen yhteistyöhön sorrettujen tai marginaalissa olevien ryhmien kanssa. On tärkeää muistaa, että kriittisyys lähtee siitä, millaiseksi tilanne hahmotetaan ja millaisin käsitteellistyksin ja kategorioin, uskomuksin ja tavoin varustettuna tutkija on liikkeellä, Hakala ja Hynninen jatkavat. Joskus kriittinen orientaatio voi tuottaa vastakkainasetteluja ja etnografi saattaa löytää itsestään paremman tietäjän suhteessa kentällä toimijoihin. Hänen voi tehdä mieli puuttua havaitsemiinsa käytäntöihin. Lisäksi Hakalan ja Hynnisen mukaan tutkijuus asettaa hänet asemaan, jossa häneltä saatetaan pyytää neuvoja. Kieltäytyessäänkin hän tulee vaikuttaneeksi tutkimaansa yhteisöön. Hakala ja Hynninen toteavat, että täydellinen itsereflektio osoittautuu mahdolliseksi ja samalla avautuu mahdollisuus antautua kentän vietäväksi. (Hakala & Hynninen 2007, 220 - 221.)

#### **4.4 Tutkimuksen eettisyys**

Hänninen (2010) toteaa, että laadullista tutkimusta yleensäkin perustellaan usein sen tieteellisten avujen lisäksi eettisellä laadulla. Eettisen arvokkuuden perustana pidetään sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa kohteilleen mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään. Hännisen mukaan oman tarinan kertomisen mahdollisuus koetaan usein palkitsevaksi ja terapeutiksi, ja tutkijat saavatkin tutkittaviltaan kiitosta tästä. Vaikka tutkimus onkin eettisesti laadukasta, siihen kuitenkin liittyy myös eettisiä ongelmia, jotka ovat erityisen haastavia niille, jotka eivät tyy-



dy täyttämään tutkimusetiikan normeja vain muodollisesti. Hännisen mukaan ongelmia tuottaa esimerkiksi haastattelututkimuksessa informoiden suostumuksen saamisen vaatimus. Ihmisille voidaan kyllä kertoa rekryointivaiheessa, millainen etnografinen haastattelu heitä odottaa ja silti he saattavat yllättyä siitä, miten tarinan kertominen ikään kuin vie mennessään ja saa heidät paljastamaan asioita, joita he eivät ehkä ole aikaisemmin kertoneet kenellekään, Hänninen kuvailee.

Meille jokaiselle oma elämäntarinamme on keskeinen osa minuuttamme. Siksi se on jotain erittäin arvokasta ja samalla haavoittuvaa, kuten Hänninenkin (2010) toteaa. Hirsjärvi ym. (2009) toteavat napakasti, että lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla *ihmisarvon kunnioittaminen*. Tutkimusta tehdessään tutkija tekee tarinoista omat tulkintansa ja joskus jopa se, että tarinoita asetetaan tulkittavaksi, saatetaan kokea loukkaavaksi. Ihmisten henkilökohtaiset asiat joudutaan asettamaan objekteiksi ja tällöin Hännisen mukaan tutkimuksen ei-vahingoittavuus ei täysin toteudu. Ongelma on myös se, ettei raportointivaiheessa aina pystytä takaamaan henkilön tarinan tunnistamattomuutta, vaikka nimet on poistettu ja tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat muutettu. Näin ollen ihmisille on selvitettävä tutkimukseen osallistumisen mahdolliset riskit ja annettava heille mahdollisuus päättää, osallistuvatko he tutkimukseen, kuten Hirsjärvi ym. toteavat. Hirsjärvi ym. jatkavat, että hyvän tutkimuksen tekeminen niin, että eettiset näkökohdat tulevat riittävästi ja oikein huomioon otetuksi, on vaativa tehtävä. (Hirsjärvi ym. 2009, 25 – 27; Hänninen, V. 2010, 160 - 174.)

Lahelma ja Gordon (2007) toteavat, että he ovat omissa tutkimuksiin miettineet monin tavoin eettisiä kysymyksiä. He toteavat, että vaikka he pystyvät häivyttämään tunnisteita siten, että ulkopuolisille ei selviä, missä tutkimus on tehty, kentän jäsenet pystyvät ehkä tunnistamaan itsensä ja toisensa. Tässä korostuu mielestäni tutkimusluvan ja ennen tutkimusta tapahtuvan informoinnin merkitys. Lahelma ja Gordon toteavat, että on mahdollista, että tutkijan kuvaukset ja tulkinnat hätkähdyttävät tutkittavia jotka ovat saattaneet välillä unohtaa mitä tutkija on kentällä tekemässä. Lahelman ja Gordonin mukaan arjessa kentällä rakentuu monenlaista vuorovaikutusta, jossa paikalla olevasta tutkijasta tulee osa sosiaalisia verkostoja. Tällöin kentän jäsenet eivät enää pidä tutkijaa ulkopuolisena henkilönä. Lahelma ja Gordon korostavat, että vaikka etnografi tarkastelee sitä arkea, jossa hän on tutkimuksensa tehnyt, hänen kirjoittamansa tai kertomansa on kuitenkin suodattunut teorioiden ja käsitteiden kautta, ja muokkaantunut suhteessa siihen kontekstiin, jonka hän on tutkimukselle asettanut. Kirjoittajat toteavat, että kirjoitettu ja representoitu arki eivät koskaan ole päällekkäistä sen materiaalisen arjen kanssa, jossa etnografi on liikkunut. (Lappalainen ym. 2007, 35 - 36.)

Olen työskennellyt Länsi-Uudellamaalla Raaseporin ja Hangon alueilla 12 vuotta (1998 - 2010) maahanmuuttajien valmistavan luokan opettajana, kiertävänä S2-opettajana sekä maahanmuuttaja-

opetuksen koordinaattorina, joten tutkimukseni kohteena olevat maahanmuuttajatoimisto sekä koulut ja useimmat opettajat ovat minulle tuttuja entuudestaan. Vuonna 1998 aloin työskennellä silloisessa Pohjan kunnassa ensimmäisen valmistavan luokan kanssa. Tuolloin ei ollut maahanmuuttajaopetuksen alueellisia käytäntöjä, oppimateriaaleja eikä mitään ohjeita valmistavan luokan opettamiseen saati opetussuunnitelmaa. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten opetus perustui enemmän yksittäisten henkilöiden kokemuksiin ja osaamiseen kuin virallisiin suunnitelmiin tai lakiin. Minullekin toiminta-alue oli uusi, joten yksi oleellinen osa työtäni oli opetuksen perusteisiin perehtyminen ja siitä tiedottaminen. Tuolloin syntyi ajatus siitä, että opetuksesta on muodostettava vakiintunut käytäntö ja opetusmateriaalit on kerättävä hyödyntämään myös tulevaa toimintaa. Toimin samaan aikaan myös opetushallituksen alueellisena maahanmuuttajaopetuksen tukihenkilönä ja tähän liittyvien koulutusten kautta sain hyvän kuvan myös koko Suomen alueella tapahtuneista maahanmuuttajaopetuksen käytänteiden, asetusten ja lainsäädännön muutoksista.

Kokemukseni maahanmuuttajaopetuksen alkuvaiheista ja niistä vaikeuksista joita työssäni kohtasin, ovat yhä edelleen hyvin muistissani. Haasteiden selvittämisen lisäksi olen kohdannut työssäni myös lukuisia onnistumisia ja muun muassa ilolla seurannut kuinka maahanmuuttajaopetuksesta lopulta muodostui vakiintunut käytäntö silloisen työalueeni perusopetuksessa. Pidin opettajana toimiessani tarkkaa päivittäistä päiväkirjaa ja näiden merkintöjen avulla on ollut helppo palauttaa mieleen tapahtumia työvuosieni varrelta. Olen muuttanut Raaseporista Pohjois-Pirkanmaalle 2010 syksyllä, joten on mennyt jo kolme vuotta siitä kun viimeksi työskentelin tutkimusalueellani. Uskon, että näin ollen pystyn paremmin säilyttämään ulkopuolisen tarkkailijan roolin ja tulkitsemaan havaintojani neutraalisti.

Raaseporin alue on suhteellisen pieni ja sen toimijat ovat varmasti helposti tunnistettavissa. Pyrin kuitenkin tutkimuksessani turvaamaan kaikkien osapuolten anonymiyden ja käsittelen havaintojani suodattaen ne teorioiden ja käsitteiden kautta. Toisaalta kun toimijat tuntevat toisensa ja selkeästi myös tiedostavat alueensa maahanmuuttajatoimintaan sekä -opetukseen liittyvät ongelmat, uskon että lukijat myös pystyvät hyödyntämään tutkimuksen tuottamia tuloksia rakentavasti ottamatta niitä kuitenkaan liian henkilökohtaisesti. Nämä seikat ennakoiden olen keskustellut jokaisen tutkimuksen kohteena olleen koulun ja toimiston henkilöstön kanssa yleisesti siitä, mitä tutkimukseni käsittää ja tiedottanut tutkimuksestani myös luokissa sekä kokouksissa. Opettajat ja toimijat ovat voineet näin ollen jo ennalta kysellä tutkimuksestani lisätietoa.

### *Kasvatusyhteisöt tutkimuksen kohteina*

Lahelma ja Gordon (2007) toteavat, että yhteiskunnallisista instituutiosta koulu on keskeisimpiä, sillä se koskettaa jollakin tapaa jokaista kansalaista jossain elämänvaiheessa. Koulun toimintaa raamittavat yhteiskunnan sille asettamat säädökset ja paikallisesti sovitut opetussuunnitelmat ja näin se on Lahelman ja Gordonin mukaan tarkkarajainen tutkimuskenttä. Kouluetnografia on tästä syystä kontekstualisoitavissa koulutuspoliittisiin linjauksiin ja koululle osoitettuihin yhteiskunnallisiin odotuksiin, mutta sen arki on kuitenkin täynnä yllätyksiä ja ristiriitoja. (Lappalainen ym. 2007, 17.)

Lahelma ja Gordon (2007) toteavat, että kouluetnografista tutkimusta voidaan luokitella monin tavoin. Näistä yksi on sosiaalinen interaktionismi, jossa ollaan kiinnostuneita niistä opetukseen ja oppimiseen liittyvistä tilanteista, joissa muodostetaan merkityksiä ja neuvotellaan tai kamppaillaan niistä, Lahelma ja Gordon jatkavat. Keskeistä tälle lähestymistavalle on se, että tutkija opettelee ymmärtämään tutkimaansa kulttuuria samalla kun osallistuu siihen. Sosiaalisen interaktionismin erääksi uranuurtajaksi Lahelma ja Gordon nimeävät Philip Jacksonin, joka jo klassikoksi muodostuneessa tutkimuksessaan (1968) jäljitti tapoja, joilla luokkahuoneen sosiaaliset järjestykset rakentuvat. Interaktionismin suuntauksia ovat myös symbolinen interaktionismi ja etnometodologia, joiden suuntauksissa tutkijat ovat tutkineet miten koulutuksen kontekstissa muokataan symbolisia järjestyksiä ja ihmisten välisiä suhteita. Lahelma ja Gordon viittaavat Hargreavesin ja Woodsin (1984) tulkintaan, jonka mukaan etnometodologialle on tyypillistä tehdä mikroanalyttistä tutkimusta. Tämä mahdollistaa tarkkanäköisen vallan analysoinnin koulun arjessa. Mielenkiintoinen on myös kulttuuritutkimuksen perinne etnografiassa, sillä siinä tutkitaan ympäröivä yhteiskunnan käytäntöjä erityisesti suhteessa nuorten elämään ja tapoihin. Tämä kulttuuritutkimuksen perinne on lähtöisin Birminghamin kulttuuritutkimuksen keskuksesta, Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), Lahelma ja Gordon toteavat. Stuart Hallin johdolla tutkittiin koulua ja kiinnitettiin erityistä huomiota yhtäältä opettajien käyttämiin kontrollimekanismeihin ja toisaalta oppilaiden vastarinnan muotoihin. Lahelman ja Gordonin mukaan kulttuuritutkimus toi kouluetnografiaan monipuolista ymmärtämistä koulun arjesta ja nuorten omasta merkityksenannosta. Kuitenkin on huomioitava, että näihin tutkimuksiin liittyi myös katvealueita ja passiivisten toimijoiden toimintaa ei tutkimuksissa juurikaan huomioitu, Lahelma ja Gordon toteavat. (Lappalainen ym. 2007, 20 - 21.)

Sosiologinen koulutustutkimus on tyypillistä kriittistä tutkimusta, Lahelma ja Gordon (2007) toteavat ja jatkavat, että kriittisyys leimaa myös monia etnografisia tutkimuksia. Etnografia ja kriittinen pedagogiikka liitetäänkin usein toisiinsa metodologisten yhtymäkohtiensa takia, sillä molemmissa

lähestymistapa on yhteiskunnan järjestyksiä kyseenalaistavaa ja muutokseen tähtäävää. Lahelma ja Gordon nostavat esiin Michael F.D. Youngin kirjan *Knowledge and Control* (1971), jossa kyseenalaistettiin sitä, mitä kouluissa nimetään tiedoksi ja sitä miten samalla muita tietämisen tapoja marginalisoidaan. Koulutiedon liittyminen keskiluokkaisiin käsityksiin vaikeuttaa työväenluokkaisten lasten mahdollisuuksia menestyä kouluissa. Lahelma ja Gordon toteavat, että vaikka *Knowledge and Control* ei ollut etnografinen tutkimus, se herkisti etnografeja tutkimaan myös opetuksen sisältöjä. (Lappalainen ym. 2007, 23.)

Tältä osin voidaan nähdä vastaavuus edellä mainitun tutkimuksen ja tämän tutkielman välillä, sillä nyt tutkimuksen kohteena on keskiluokkaisten kristillisten käsitysten vaikutus eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien menestymiseen. Vastaavantyypisistä tutkimuksista Lahelma ja Gordon mainitsevat John L. Ogbun (1974) tutkimuksen *The next generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, joka analysoi alistettujen ryhmien, kuten mustien ja meksikolaistaustaisten vaikeuksia yhdysvaltalaisissa kouluissa sekä useiden tutkijoiden Britanniassa tekemiä tutkimuksia afrokaribialaisten nuorten asemasta kouluissa. (Lappalainen ym. 2007, 24.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Raaseporin kaupunki, Länsi-Uudenmaan maahanmuuttajatoimisto ja koulut

Tutkimus toteutettiin Raaseporin kaupungissa, joka sijaitsee Länsi-Uudellamaalla. Alue on vahvasti kaksikielinen ja sillä on pitkät perinteet maahanmuuttajaopetuksesta sekä lasten, nuorten että aikuisien opettamisessa. Kuten kaupungin maahanmuuttajapoliittisessa ohjelmassa ”Integration för ett mångkulturellt Västra Nyland – Integrationsfrämjande program 2012–2015” (2013) todetaan, että ensimmäinen kotouttamisohjelma Länsi-Uudellemaalle tehtiin jo 1995. Maahanmuuttajakoordinaattori Börje Mattsson totesi puhelinkeskustelussamme 9.9.2013, että ensimmäiset pakolaiset vastaanotettiin alueelle jo 1990-luvun alussa ja nyt alueella (nykyinen nimi on Raasepori, joka sisältää entisten Tammisaaren ja Karjaan kaupunkien sekä Pohjan kunnan alueet) asui vuoden 2013 alussa 1067 henkilöä, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Raaseporin asukkaista ulkomaan kansalaisia oli 953. Näin ollen Raaseporin väestöstä maahanmuuttajia on noin 3,1 % kun Suomessa kaiken kaikkiaan maahanmuuttajien osuus on keskimäärin 3,9 %. Suurin osa alueen maahanmuuttajista on tullut perinteisesti Ruotsista, Venäjältä ja muista entisistä neuvostotasavalloista. Kolmanneksi suurin ryhmä on pakolaistaustaiset maahanmuuttajat, joista määrällisesti eniten on irakilaisia, iranilaisia sekä burmalaisia. Alueen maahanmuuttajat edustavat yli 70 kansalaisuutta. (Raseborg Integrationsfrämjande program 2013, 1 - 9.)

Päivähoitoa Raaseporissa ohjaa varhaiskasvatussuunnitelma ja maahanmuuttajataustaiset lapset pyritään ensisijaisesti sijoittamaan päiväotiin. Raaseporissa ikäryhmästä 3-5 vuotta 94 % maahanmuuttajalapsista on päivähoidossa. Esiopetukseen osallistuu Raaseporissa 75 % maahanmuuttajalapsista kun suomalaisista lapsista 96 % osallistuu esiopetukseen. Lapset osallistuvat esiopetukseen tulevalle koulukielellään ja päiväkodissa lapsi on ensisijaisesti lapsi, kuten muutkin lapset omine erityispiirteineen sekä tarpeineen ja vasta toissijaisesti maahanmuuttaja.

Perusopetuksessa pyritään aina tarvittaessa järjestämään valmistavaa opetusta vasta maahan muuttaneille oppilaille. Opetuksen laajuus on maksimissaan yhden vuoden oppimäärä. Raaseporissa valmistava opetus on tällä hetkellä keskitetty Karjaalle Kiilan kouluun, johon koulurakennuksen peruskorjauksen ja uudisrakentamisen yhteydessä on saatu opetukselle tarkoituksenmukaiset tilat. Raaseporin suomenkielistä peruskoulua käyvistä 77 maahanmuuttajataustaisesta oppilaasta vain 7 lasta (noin 9 %) saa kouluopetusta omalla äidinkielellään ja ruotsinkielistä peruskoulua käyvistä 27 maahanmuuttajaoppilaasta kukaan ei saa opetusta omalla äidinkielellään. Jokaiselle oppilaalle laadi-

taan henkilökohtainen opetussuunnitelma ja he saavat S2 / (R2 eli ruotsi toisena kielenä) opetusta ja myös tukiovetusta tarvittaessa. Raaseporissa on yhteensä 934 oppilasta, joiden äidinkieli on suomi. Heistä 76 saa tukiovetusta, eli noin 8 %. Samoissa suomenkielisissä kouluissa on 77 maahanmuuttajaoppilasta. Heistä 9 oppilasta saa tukiovetusta eli noin 12 %. Raaseporin ruotsinkielisissä peruskouluissa on yhteensä 1821 oppilasta. 133 oppilasta, joiden äidinkieli on ruotsi saa tukiovetusta, eli runsaat 7 %. Samoissa kouluissa opiskelee 27 maahanmuuttajaoppilasta. Näistä oppilaista 6 saa tukiovetusta eli noin 22 %.

Voidaan siis todeta, että ruotsinkielisissä kouluissa tukiovetusta saavia maahanmuuttajalapsia on noin kolme kertaa enemmän kuin mitä heitä on suomenkielisissä kouluissa. Kotoutumisohjelmassa todetaan, että syy näin suuriin eroihin tulisi selvittää. Mahdolliseksi syiksi eroihin esitetään joko sitä, että suomenkielisissä kouluissa tukiovetusta joko annetaan liian vähän tai sitten suomenkielisissä kouluissa yleinen opetus ottaa paremmin huomioon maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet, eikä tukiovetusta näin ollen tarvita yhtä paljon. Itse pohdin myös mahdollisen oman äidinkielen opetuksen puutteen aiheuttamia vaikutuksia oppilaiden syvällisen kielitaidon kehittymiseen. Opetuksen lisäksi Raaseporin nuorisotoimi tarjoaa kaksikielistä toimintaa alle 17-vuotiaille nuorille Karjaan, Pohjan ja Tammisaaren nuorisotaloissa. Näissä tehdään myös etsivää nuorisotyötä. Etsivän nuorisotyön tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä. (Raseborg Integrationsfrämjande program 2013, 10 - 20.)

Raaseporin toimenpideohjelmassa 2013 todetaan, että esi- ja peruskouluissa kehitystarvetta on erityisesti lasten kielitaidon parantamisessa, henkilökunnan lisäkoulutuksessa monikulttuurisuudesta ja S2 -opetuksesta, S2-resurssin jakamisessa mahdollisimman tasaisesti koulujen kesken sekä S2-opetuksen turvaaminen sekä sen jatkuvuus kaikissa olosuhteissa. Vastuullisiksi osastoiksi näissä toimenpiteissä on nimetty koulut, opetuspäällikkö ja rehtorit.

Raaseporissa toimii Länsi-Uudenmaan Maahanmuuttajatoimisto jota johtaa maahanmuuttajakoordinaattori Börje Mattsson. Toimistossa työskentelee vakinaisesti yksi työntekijä sekä määräaikaistettiin heidän lisäksi tällä hetkellä kolme työntekijää. Työntekijöiden määrä vaihtelee alueen kulloisenkin tarpeen mukaisesti. Toimisto sijaitsee Tammisaarella ja sillä on kerran viikossa vastaanotto myös Karjaalla sekä Hangossa. Maahanmuuttajatoimisto palvelee kaikkia alueen kuntia ja sen kulut ovat kaikkien kuntien yhteisvastuullisesti. Maahanmuuttajatoimisto ylläpitää alueen yhteistä maahanmuuttajaohjelmaa. Toimisto on perustettu 1990 – luvun puolivälissä.

Länsi-Uudellamaalla Maahanmuuttajatoimistolla on luonnollinen koordinoituvastuu alueen kotoutus- ja maahanmuuttajakysymyksissä sekä vastuu seurata, miten kotouttamisohjelma toteutuu ja

raportoida kotouttamisen tuloksista. Tavoitteena on, että maahanmuuttajatoimisto hallinnoi ja koordinoi kaikki maahanmuuttajia koskevaa toimintaa alueella eri kaupunkien toimialojen, viranomaisten sekä kolmannen sektorin toimijoiden välillä. Toimisto seuraa eri toimijoiden, viranomaisten ja hallintojen yhteistyötä, kutsuu yhteistyökokouksiin ja tarjoaa henkilöstökoulutusta tarpeen mukaan. Toimisto myös valvoo, että maahanmuuttajia kohdellaan yhdenvertaisesti yhteyksissä viranomaisiin ja puuttuu tarvittaessa epäkohtiin. Kaikki viranomaiset ja toimipisteet voivat myös tilata tulkin toimiston kautta. Tutkimuksen aikana tarkkailin maahanmuuttajatoimiston kokoustilanteissa yhteensä 16 henkilöä. (Raseborg Integrationsfrämjande program 2013, 3 - 13.)

Länsi-Uudenmaan Maahanmuuttajatoimisto palvelee kaikkia alueen maahanmuuttajia, alueen asukkaita sekä viranomaisia. Toimisto auttaa oleskelulupien, perheen yhdistämisen sekä sukulaisten vierailukutsujen hoitamisessa. Lisäksi toimisto hoitaa tulkkivälitystä ja ylläpitää kirjastoa, jossa on maahanmuuttajan elämään liittyviä esitteitä ja oppaita. Toimiston henkilökunta tekee yhdessä jokaisen maahanmuuttajan kanssa kotoutumista auttavan alkukartoituksen, jonka avulla tie kuntalaiseksi helpottuu. Toimisto hoitaa myös alueen pakolaisten vastaanoton yhdessä ELY -keskuksen ja vastaanottavan kaupungin virkamiesten kanssa. Toimisto seuraa maahanmuuttajiin liittyvää viranomaisten ja hallintoalojen välistä yhteistyötä ja kutsuu koolle TEAM- ja KID -yhteistyökokouksia<sup>1</sup>, joissa seurataan kotouttamisohjelman toteutumista. Näihin kokouksiin kutsutaan edustajia sosiaalitoimistosta, työllisyysosastosta, työ- ja elinkeinotoimistosta, terveydenhuollosta, kelasta sekä koulu- ja sosiaalitoimistosta. Tarvittaessa kokouksiin osallistuu myös edustajia poliisista, maistraatista sekä aikuiskoulutuksesta. Toimisto pitää tarvittaessa yhteyttä myös ministeriöihin ja lähetystöihin.

Raaseporin alueella toimii 20 perusopetuksen koulua sekä kolme lukiota. Näistä ruotsinkielisiä on 12 peruskoulua ja kaksi lukiota. Valitsin tutkittavakseni kaksi suomenkielistä peruskoulua. Valintaperusteena oli, että molemmissa kouluissa on maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita, oppilaita on ollut jo 1990-luvulta alkaen ja niissä annetaan S2-opetusta, Islamin uskonnon opetusta sekä vaihtelevasti myös oman äidinkielenopetusta. Koulujen opetussuunnitelmiin on kirjattua perusteet kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta sekä hyödynnetään enintään kolme vuotta maassa olleiden tukiovetusresurssia. Valituista kouluista toinen on yhtenäiskoulu, jossa on päiväkodin ja esiopetuksen lisäksi luokat 1- 9 samassa rakennuksessa. Perusopetuksen oppilaita on yhteensä 188. Toinen tutkittava koulu on alakoulu ja siellä ovat luokat 1- 6, oppilaita on yhteensä 217. Näissä

---

<sup>1</sup> Joka kunnassa toimivat erilliset maahanmuuttajatiimit aikuisia varten TEAM -tiimit ja koululaisia varten erilliset KID -tiimit. Verkostossa toimivat mukana kaikki viranomaiset (mm. sosiaalitoimisto, työvoimatoimisto, terveydenhuolto, Kela, koulut (esim. kuraattorit), päiväkodit, aikuiskoulutus, asuntosihteeri).

kouluissa on opettajia ja avustajia yhteensä 62. Tutkimuksen aikana tarkkailin opetustilanteissa opettajia, avustajia sekä sijaisia yhteensä 29 henkilöä.

## 5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää piilo-opetussuunnitelman yhteyksiä maahanmuuttajaoppilaiden menestymiseen koulussa ja sitä kautta heidän kotoutumiseensa. Tutkimus kuvaa kontekstia ja toimintoja, joissa julkilausumaton vaikuttaa.

Tutkimuksen pääkysymys on; ”Onko Raaseporin kouluissa piilo-opetussuunnitelmia, jotka ovat yhteydessä maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen?”. Apukysymyksinä ovat 1. ”Mikä on maahanmuuttajan asema suhteessa valtaväestöön?”, 2. ”Mitkä ovat koulun sisäiset vaikuttavat tekijät maahanmuuttajien kohtaamisessa?”, 3. Millainen rakenne ja toimintakulttuuri esiintyy Raaseporissa maahanmuuttajien kohtaamisessa?”.

Tutkimuskysymysten avulla pyrin löytämään ne tekijät, jotka ovat yhteydessä maahanmuuttajien kotoutumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen paikallisella tasolla ja tutkin millainen rooli mahdollisella piilo-opetussuunnitelmalla on ja miten se toimii. Pyrin myös selvittämään onko olemassa positiivisia piilo-opetussuunnitelmia ja millainen piilo-opetussuunnitelma tukisi oppilaan integroitumista.

Olen rajannut aineiston keruun yllämainittuihin kahteen perusopetuksen kouluun sekä maahanmuuttajatoimiston toimintakenttään. Rajausta käsittää alueellisesti kaksi eri koulua, jotka ovat alueen suurimmat suomenkieliset koulut ja maahanmuuttajatoimiston, jonka toimialue on koko kunta. Maahanmuuttajalasten opiskelu näissä kouluissa on tapahtunut ajallisesti yhtä pitkään vaikka varsinaisen valmistava opetus onkin tapahtunut kunnan alueella eri kouluissa kiertäen alueellisen tarpeen mukaisesti.



## *Kenttäpäiväkirja*

Tein kenttätutkimusta Raaseporissa syksyllä 2013 syyskuusta marraskuun puoliväliin. Tuona ajanjaksona osallistuin Länsi-Uudenmaan maahanmuuttajatoimiston kokouksiin yhteensä kahdeksan tuntia ja yhtenäiskoulussa havainnoin ja tein muistiinpanoja opetus- ja opettajanhuonetilanteista yhteensä 41 tuntia. Toisessa perusopetuksen koulussa tein havainnointia ja muistiinpanoja yhteensä 36,5 tuntia. Kouluissa oli ensin muutamia tunteja luokissa ilman varsinaista havainnointia, jotta opettajat ja oppilaat tottuivat läsnäolooni. Yhteensä varsinaista havainnointia tuli siten noin 86 tuntia. Havainnoinnin lisäksi tein lyhyitä haastatteluita opettajille, jolloin lähinnä tiedustelin heidän koulutustaan ja sitä kuinka kauan he ovat toimineet opettajana. Puhtaaksikirjoitetun kenttäpäiväkirjan laajuus on 24 sivua. Yksityiskohtainen kenttäpäiväkirja on tutkijalla ja yksilön suojan vuoksi se referoidaan yleistäen ja tarvittaessa esitetään otteilla. Tämä sen takia, että tutkimukseni tarkoitus on löytää yleistyksiä ja kokonaisuuksia tarkasteltavasta ilmiöstä eikä arvostella yksittäistä opettajaa, oppilasta tai toimijaa.

Kenttäpäiväkirjan lisäksi käytän tutkimuksessani työssä kertyneitä havaintojani 12 työvuoden ajalta. Vuosien 1998 – 2010 ajalta olen pystynyt palauttamaan mieleeni tapahtumia noiden vuosien ajalta pitämieni opetuspäiväkirjojen avulla ja näin käyttämään kokemuksiani yhdessä 2013 kenttäpäiväkirjan kanssa. Opetuspäiväkirjojen merkinnät ovatkin olennainen osa, kun tarkastelen mahdollisia pitkän ajan muutoksia Raaseporin kaupungin ja sen toimijoiden käytänteissä.

Kokemuksena havainnointi oli hyvin mielenkiintoinen ja ilokseni vastaanotto oli kaikin puolin hyvin positiivinen. Luokka ja kokoustilanteissa suurimman osan aikaa kaikki havainnoitavat unohtivat nopeasti läsnäoloni eikä tutkimukseni näin ollen häirinnyt tilanteita. Vain muutamia kertoja läsnäoloni ulkopuolisena tarkkailijana häiriintyi, kun luokan opettaja otti minuun kontaktia ja haki tukea tai halusi perustella minulle toimintaansa. Tällöin myös oppilaat luonnollisesti reagoivat läsnäolooni. Näissä tapauksissa lopetin tilanteen havainnoin ja annoin tilanteen taas rauhassa palautua. Kokouksissa vastaavia ongelmia ei esiintynyt.

### 5.3 Aineiston keruu

#### *Osallistuva observointi ja tutkijan rooli*

Tässä tutkimuksessa käytin aineiston keruussa osallistuvaa observointia. Osallistuin Raaseporin kaupungin koulu- ja sosiaalitoimen kokouksiin, joissa käsiteltiin maahanmuuttajaoppilaita sekä – asukkaita, osallistuin koulujen oppitunneille, joissa oli mukana maahanmuuttajia sekä seurasin myös opettajanhuoneissa käytävää keskustelua. Havainnointia täydennettiin haastatteluilla. Tutkimusluvut hankin toukokuussa 2013. Luvat läsnäoloon ja tutkimukseen myönsivät Raaseporin sosiaalipalvelupäällikkö ja opetuspäällikkö.

Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että kyselyn ja haastattelun avulla saadaan selville, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Ne kertovat, miten tutkittavat havaitsevat, mitä ympärillä tapahtuu mutta ne eivät kerro, mitä todella tapahtuu. He jatkavat, että havainnoinnin (observoinnin) avulla tutkija saa tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Observoinnin avulla on täten mahdollisuus tässä tutkimuksessa saada tietoa, onko olemassa eroa siinä, mitä tapauksen toimijat kertovat ja siinä miten he toimivat. Kuten Hirsjärvi ym. toteavat, että tutkittaessa esimerkiksi ihmisten arvostuksia saadaan yleensä erilaisia tuloksia jos asiaa tutkitaan ensin kyselyillä ja mittaamalla asiaa puheen keinoin kuin jos asiaa havainnoidaan katsomalla miten ihmiset todella toimivat arkielämässään. Hirsjärven ym. mukaan ihmiset ovat puheiden ja asennoitumisen tasolla yhden arvomaailman kannattajia ja elämäntäytännön tasolla toisen arvomaailman vankeja. (Hirsjärvi ym. 2009, 212.)

Hirsjärvi ym. viittaavat Uusitaloon (1995) ja toteavat, että tieteellinen havainnointi on tarkkailua ja se ei ole vain näkemistä. Siksi se onkin työläs menetelmä mutta sen suurin etu on, että sen avulla voidaan saada *välitöntä, suoraa* tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään luonnolliseen ympäristöön kuten tässä tutkimuksessa kouluun, sosiaalitoimen kokouksiin ja alueen käytännön maahanmuuttajatyön piiriin. Tässä tapauksessa käytetään Hirsjärven ym. toteamaa siitä, että havainnointi on todellisen elämän ja maailman (*real world*) tutkimista. Havainnointi onkin Hirsjärven ym. mukaan erinomainen menetelmä vuorovaikutuksen tutkimuksessa sekä tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia. Tällaisia tilanteita koulussa ja sosiaalityössä tapaa päivittäin. Havainnointi antaa myös mahdollisuuden tutkia silloin, kun tutkittavalla on kielellisiä vaikeuksia (maahanmuuttajat) tai kun halutaan saada tietoa, josta tutkittavat eivät halua kertoa tai eivät halua myöntää suoraan haastattelijalle (ennakkoluulot, rasismi). (Hirsjärvi ym. 2009, 212 - 213.)

Observointimenetelmää on kritisoitu Hirsjärven ym.(2009) mukaan erityisesti siitä, että havainnoitsija saattaa häiritä tilannetta ja jopa muuttaa tilanteen kulkua. Luokkahuonetutkimuksissa on havaittu opettajan ja oppilaiden käytöksen muuttuvan kun havainnoitsija tulee luokkaan. Työskentelin kohteessa vuosien 1998 ja 2010 välisenä aikana ja toimijat (työntekijät ja osa oppilaista) olivat minulle entuudestaan tuttuja. Ainoastaan luokkahuonetilanteissa oppilaat saattoivat reagoida läsnäolooni enemmän, sillä olinhan ollut poissa tutkimusalueeltani jo kolme vuotta ja kaikki oppilaat eivät tunteneet tai muistaneet minua. Tätä haittaa pyrin vähentämään vierailemalla luokissa useampia kertoja ja kertoen itsestäni oppilaille ensimmäisellä tapaamisella. Havainnoinnin aloitin vasta kun oppilaat ja opettajat olivat tottuneet läsnäolooni. (Hirsjärvi ym. 2009, 212 - 213.)

Hirsjärvi ym. toteavat, että haittana voi olla myös se, että havainnoitsija saattaa sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen ja tällöin objektiivisuus saattaa kärsiä. Joissain tilanteissa voi myös olla vaikeaa tallentaa tietoa välittömästi jolloin tutkijan täytyy vain luottaa muistiinsa ja tehdä muistiinpanot myöhemmin. Itse uskon tutkimusalueen piiristä poissaolon tehneen itsestäni objektiivisemmän ja mahdollistaneen tilanteiden tarkastelun ulkopuolisemmin silmin. Kun en itse ole kiinteässä yhteydessä tutkittavaan kohteeseen joka päivä, pystyin tarkastelemaan sitä ilman tunteita. Tärkeää oli, että osallistuin tutkittavien toimintaan heidän ehdoillaan, kuten Hirsjärvi ym. toteavat tarpeelliseksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 213 - 214.)

## 6 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET

Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että tutkijan valinnoista tutkimusprosessin alkuvaiheessa riippuu osittain se, miten aineistoa käsitellään ja tulkitaan. Tutkimusongelmat saattavat tiukasti ohjata menetelmien ja analyysien valintaa, mutta näin sen ei ole välttämätöntä olla. Hirsjärvi ym. viittaavat Eskolaan (1975) ja toteavat, että ongelma ja analyysi ovat yleensä rakenteeltaan yhteneväiset. Näin parhaimmillaan tutkijan kaikki valinnat tutkimusprosessin eri vaiheissa muodostavat kiinteän rakennelman, jolloin erillisistä vaiheista puhuminen on tavallaan harhaanjohtavaa. Hirsjärvi ym. korostavat, että kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen ydinasia. Se on se tärkeä vaihe johon tähdättiin jo tutkimusta aloittaessa, Hirsjärvi ym. jatkavat. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, millaisia vastauksia hän saa ongelmiin, mutta voi käydä myös niin, että tällöin tutkijalle selviää miten ongelmat olisi tullut asettaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 221.)

Lähtökohtana tälle tutkimukselle oli halua selvittää piilo-opetussuunnitelmien yhteys maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen ja tutkimus toteutettiin Raaseporin kaupungissa. Tavoitteena oli selvittää millainen rakenne ja toimintakulttuuri esiintyvät Raaseporissa maahanmuuttajien kohtaamisessa. Tästä asiasta oli havaittavissa, että julkilausuma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämisestä on alueella selkeä sekä toimintaa johtavien että maahanmuuttoasioita käsittelevissä foorumeissa. Alueen maahanmuuttajatoimiston järjestämät TEAM- ja KID -kokoukset ovat vakiintunut käytäntö ja näissä asioiden käsittely on neutraalia. Kokouksissa myös tiedetään mitkä alueelliset suunnitelmat ovat ja kotoutumissuunnitelma on kaikille osapuolille tuttu. Tällöin prosessit itsessään ovat selvät ja suunnitelmat on jo todettu hyviksi. Näissä kokouksissa havaintojeni mukaan asiat kohdataan asioina eikä piilo-opetussuunnitelmien vaikutusta ole havaittavissa.

*”kokouksessa on luottamuksellinen suhde toimijoiden välillä (heillä on pitkä yhteinen työhistoria) ja osallistujat uskaltavat kommentoida, esittää kritiikkiä ja todeta asioita rehellisesti. Selkeästi maahanmuuttajia koskevat säädökset ja alueen sovitut kotouttamistoimet ovat kaikille tuttuja.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”kokouksessa käydään tarkasti läpi ihmisiä; asiakkaita jotka ovat esimerkiksi pitkäaikaistyöttömiä sekä tarvittavia toimenpiteitä. Todetaan että tietoja saa jakaa ryhmässä tarvittavia toimenpiteitä/aktivointia varten.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”asiakkaiden esittely on positiivista, tilanteita käydään läpi asiallisesti ja nopeasti.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”mukana on positiivista huumoria keventämässä työtä, kuitenkin selkeästi kunnioitetaan asiakkaita.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

Aiemmasta käytännöstä poiketen Länsi-Uudenmaan maahanmuuttajatoimisto ei enää ole pystynyt henkilöstöresurssipulan vuoksi pitämään kirjaa alueella olevista maahanmuuttajaoppilaista ja näiden osalta listaukset ovat puutteellisia. Toimiston henkilökuntaan ei enää kuulu maahanmuuttajaopetuksen koordinoinnista vastaavaa henkilöä. Toimiston henkilöstö totesikin, että tässä kohtaa yhteistyö alueen koulujen kanssa ei toimi kotouttamissuunnitelman mukaisesti.

*”X toteaa, että enää ei ole opetuksen koordinointia, eikä listauksia kouluista, X yrittänyt olla ensin yhteydessä, mutta nyt ei enää, sillä aika ei riitä.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

Ennakko-oletuksena oli, että piilo-opetussuunnitelmat vaikuttavat siellä missä lapsia ja nuoria kohdataan eli kouluissa, luokissa, käytävillä, välitunneilla ja vaikkapa koulumatkoilla. Tätä tulkitsin havainnoimalla kouluissa sekä luokissa että opettajanhuoneissa ja niissä tilanteet poikkesivatkin jonkin verran edellä esitetystä kokouksien ja julkilausumien tuloksista. Kouluissa havainnointitilanteet vaihtelivat suuresti. Välillä havainnoitavana oli pieni, vain kolmen oppilaan ja yhden opettajan muodostama ryhmä kun toisessa opetustilanteessa saattoi olla mukana peräti 36 oppilasta, kaksi opettajaa ja kaksi avustajaa. Vaihtelua oli myös opettajien kesken. Kun toisaalla luokassa työskentelevä opettaja saattoi olla hyvin epävarma, niin toisessa ääripäässä oli osaava, maahanmuuttajaopetuksen ja erityisopetuksen problematiikan sekä menetelmät erinomaisesti tunteva opettaja. 29:ssä opetushenkilössä, jotka valikoituivat mukaan käytettyihin havaintoihin, oli mukana sekä opettajia, koulunkäyntiavustajia ja sijaisopettajia. Osalla opettajista ei ollut tehtävään vaadittavaa ammatillista pätevyyttä.

*”Oppitunnin tunnelma on avoin ja kannustava. Oppilaat sanovat rohkeasti mielipiteitään, kertovat etteivät osaa ja opettaja vastaa rauhallisesti. Opettaja hymyilee ystävällisesti oppilaille. Tehtävien tarkastus jatkuu ja opettaja pitää hyvin yllä leppoisaa ilmapiiriä kertomalla välillä oman perheensä hauska tapahtumasta.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”Taivutuksia harjoitellessa opettaja on kannustava ja kaikki oppilaat uskaltavat yrittää löytää oikean taivutuksen ja vaikka hassuja sanoja tuleeekin, kaikki nauravat hauskoille sanoille yhdessä. Opettaja kannustaa edelleen kaikkia ja huomioi heidät erittäin tasapuolisesti. Pohdin, mikä vaikutus sillä on ilmapiiriin että luokassa on kuitenkin vain maahanmuuttajaoppilaita.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

Aina opetus ei ollut tasapuolista vaan osa oppilaista ei saanut ohjeistusta työskentelyyn:

*”Luokka jakautuu kolmeen eri työpisteeseen töiden mukaan jolloin joka ryhmässä on yksi ohjaaja/opettaja. Alkuohjeet annetaan nopeasti ja osa oppilaista, maahanmuuttajaoppilaat mukaan lukien, jäävät harhailemaan. Kun oppilaat jonottavat pisteelle, pari maahanmuuttajapoikaa harhailee edelleen. Opettaja katsoo heitä, muttei sano mitään vaan jatkaa muiden oppilaiden kanssa. Vasta myöhemmin pojat tulevat jonoon ja kysyvät ohjeita. Opettaja antaa ne nopeasti, mutta näyttää siltä, etteivät pojat vieläkään ymmärrä. Pojat alkavat juoksennella luokassa, mutta opettaja ei ota heihin kontaktia. Muut ryhmät toimivat ja oppilaat ovat ryhmissä. Luokkaan saapuu vielä yksi aikuinen (opettaja?) ja nyt ko. ryhmän opettaja lopettaa työnsä hetkeksi ja ottaa juoksevat pojat pöydän ääreen ja alkaa ohjata heitä. Hetken kuluttua pojat kuitenkin taas harhailevat luokassa. Kyseessä oleva opettaja alkaa hermostua ja korottaa ääntään, ei kuitenkaan ko. pojille. Meteli luokassa on melkoinen. Kun luokka alkaa valmistautua syömään, opettaja kiinnittää huomionsa poikiin ja kysyy miksi heillä ei ole toinen työ tehtynä. Opettaja on vihaisen näköinen ja puhuu tiukasti. Pojat istuvat pulpeteissaan, mutta eivät ole peloissaan, ehkä hiukan hämillään ennemminkin (itsekin en ole kuullut sellaisia ohjeita enkä havainnut että kukaan olisi valvonut poikien tekemisiä).” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Joissain tilanteissa opettaja otti luokan tilanteen nopeasti haltuunsa ja sai kaikki mukaan toimintaan:

*”Tunnin alkupuolella yksi oppilas toteaa minulle luokan ”hulinasta”, että ”se on ollut samanlaista jo eskarista alkaen”. Opettaja rauhoittaa luokkaa ottamalla heidät (tunnin alussa) seisomaan käsi ylhäällä ja tehden sitten käsien ja jalkojen jumpan. On mielenkiintoista, miten luokka rauhoittuu ja alkaa keskittyä.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Valitettavasti suuret luokat ja opettajan paineet voivat myös johtaa tilanteisiin, joissa oppilaat saavat kohtuuttomia rangaistuksia:

*”(suuresta luokasta paikalla on puolet oppilaista, on harjoitukset) Oppilaat istuvat ryhmissä, soittavat soittimilla ja laulavat opettajan säestyksellä. Oppilaat osallistuvat ja liki kaikilla on soittimet. Kaksi poikaa istuu kuitenkin luokan puolella eivätkä osallistu koko tunnin aikana. Kuulen myöhemmin, että he ovat häirinneet aiemmin ja tästä on seurannut rangaistus (eivät ole maahanmuuttajaoppilaita).” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Ajoittain havainnointia häiritsi luokan kaaosmainen tila, jossa oppilaat veivät tilannetta eikä opettaja saanut pidettyä opetusta vaan aika meni täysin tilanteen rauhoittamiseen.

*”Luokka on meluisa ja villi. Opettaja aloittaa tunnin mutta osa oppilaista touhuaa ja juttelee omiaan, huomioni kiinnittyy kahteen poikaan joilla on selkeästi riitaa. Kukaan ei tunnu enää huomaavan minua sillä pojat alkavat huutaa toisilleen ja toinen hakkaa myös pulpetin kantta kirjallaan ja sitten paukuttaa pulpetin kannella kovaa. Opettaja koettaa rauhoittaa tilannetta luokan edestä ja koettaa jatkaa tuntia.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”Luokka palaa sisälle ja tunti päättyy. On ollut vaikea havainnoida opettajan toimintaa suhteessa maahanmuuttajaoppilaisiin ja muihin luokan oppilaisiin, sillä luokan järjestyshäiriöt veivät niin ison osan opettajan ajasta.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”Koko ryhmä lähtee tiedonhankintaan kirjastoon. Ryhmällä on kysymyksiä joihin he etsivät vastauksia. Monien ryhmien toimintaa seuratessa voi havaita, että maahanmuuttajaoppilaat istuvat sivussa ja kuuntelevat kun muut oppilaat tekevät, osassa on myös aktiivisia osallistujia. Opettajat kiertävät ryhmissä ja neuvovat. Tilassa on melkoinen hulina ja kahden opettajan on vaikea hallita tilannetta ja valvoa tasapuolisesti tilannetta. Osa ryhmäläisistä ei osallistu ryhmänsä työhön lainkaan.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

Useasti esiintyvä havainto oli, että keskusteluissa kanssani opettajat kertoivat kuinka he haluaisivat osata kohdata eteen tulevat haasteet, mutta eivät tiedä miten se tulisi tehdä kun vastassa on toisen kulttuurin mukanaan tuomat asiat. Opettajat toivat esille myös oppimateriaalien puutteet, sekä heille itselleen että oppilaille. Koulutuksista puhuttiin myös paljon ja todettiin, että sekä ajan että resurssien puute ovat suurin syy siihen, etteivät opettajat ole pystyneet hakeutumaan lisäkoulutuksiin. Lisäkoulutusta tulisikin olla enemmän tarjolla esimerkiksi kunnan itsensä järjestämänä. Tällöin koulutus voitaisiin räätälöidä vastaamaan alueen toimijoiden tarpeita.

*”Opettaja haluaa jälleen keskustella kanssani ennen oppilaiden luokkaan tuloa. Keskustelumme aiheena ovat S2 -kielitestit ja luokkien yleinen dynamiikka. Hänellä on paljon kysymyksiä opetuksen järjestämisestä ja käytännön vinkeistä, koska oppilaat ovat hyvin eritasoisia ja eri-ikäisiä.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

*”(Kokoustilanne) opettaja kertoo luokan tilanteesta ja pohtii S2 -opetusta (oppilas ei saa sitä) ja pohtii pitäisikö sitä olla? Ryhmässä ei selkeästi tiedetä kenelle opetusta*

*tulee antaa, kenelle kuuluu ja kenelle voi antaa. Pidempää keskustelua aiheesta ei kuitenkaan synny ja pohdin miksi ei?” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

*”Opettaja kertoo kaipaavansa luokkatason vertaistukea, mutta toki luokkapoikittaistiimit tuovat tukea vaikka ovatkin hyvin työläitä.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

*”Tunnin jälkeen opettaja keskustelee kanssani oppimateriaalien ja alan koulutuksien vähäisyydestä ja niihin liittyvistä ongelmista.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

*”Välitunnilla keskustelen opettajan kanssa oppilaiden vaikeista tilanteista. Opettaja on liki epätoivoinen ja kertoo kuinka laajasti apua on yritetty antaa. Selkeästi takana on aito huoli. Aitoa välittämistä ja turhautumista, kun ei ole keinoja auttaa.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Suhteessa tutkittuun ajanjaksoon suurimman osan ajasta sekä opettajien, avustajien että oppilaiden toiminta oli täysin luonnollista ja kaikin puolin tasapuolista ja tasa-arvoista. Luokissa oppilaita autettiin yksilöinä ja he saivat apua myös omalla äidinkielellään. Omakielinen avustaminen oli luokissa täysin normaalia toimintaa, mikä on mielestäni erittäin positiivista. Oppilaat tuntuivat rennoilta ja heillä ei ollut havaittavissa mitään keskinäisiä ongelmia liittyen esimerkiksi kieleen, kulttuureihin tai uskontoon.

*”Opettaja Y saapuu luokkaan ja luokka on hiljentynyt tehtävien tekemiseen. Tunnelma on rauhallinen. Luokanavustaja Z kiertää luokassa auttamassa. Hän auttaa maahanmuuttajaoppilasta tämän omalla äidinkielellä. On kiva seurata miten nauravainen Z vaihtaa kieltä luonnollisesti ja auttaa oppilasta. Luokka ei tähän reagoi eli se on selkeästi luokassa täysin normaalia toimintaa.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Monissa luokissa oppilaat ovat kasvaneet yhdessä ja olleet samassa ryhmässä jo päiväkodista alkaen. Tällainen jatkuvuus vahvistaa varmasti luokan yhteishenkeä ja auttaa kohtaamaan erilaisuutta luonnollisena ja jokapäiväisenä asiana. Oli myös selkeästi havaittavissa, että opettajilla on suuri vaikutus luokkien ilmapiiriin. Opettajien työuran pituudella ei ollut erityisesti havaittavissa olevaa vaikutusta luokkien ilmapiiriä havainnoidessa. Opettajan oma persoona sekä kiinnostus esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden huomioimiseen opetuksessa sekä yksilöiden positiiviseen kohtaamiseen oli selkeästi suuremmassa roolissa. Eroavaisuutta oli kuitenkin havaittavissa kun tarkastellaan havaintoja sen mukaan onko opettajalla pedagoginen pätevyys. Tämä näkyi opetuksen järjestelmällisyydessä, oppilaiden tasavertaisessa kohtelussa sekä luokan yleisessä ilmapiirissä. Positiivisimmat ja tasavertaisimmat havainnot tehtiin opettajankoulutuksen saaneiden opettajien luokissa.



*”Ilmapiiri on rauhallinen ja oppilaat melko hiljaisiakin. Ei järjestyshäiriöitä. Opettaja antaa puheenvuoroja ilman viittausta eripuolille luokkaa ja aktivoi kaikkia oppilaitaan. Yksi maahanmuuttajaoppilas vastaa väärin ja luokassa on pientä naurua, opettaja ei puutu ennen kuin muu hälinä alkaa häiritä enemmän. Ryhmätehtävässä ei ole havaittavissa ryhmiin valikoimista, kaikki tekevät hyvin yhdessä. Opettaja antaa lopuksi kotitehtävät sekä sanallisesti rauhallisesti puhuen ja myös taululle kirjoittaen. Ottaa hetkeksi katsekontaktin maahanmuuttajaoppilaaseen ja varmistaa että ymmärsi. Kontakti on luonnollinen ja ystävällinen.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

*”Opettaja menee neuvomaan maahanmuuttajatyttöä, ottaa tuolin ja istuu hänen viereensä neuvomaan. Opettaja puhuu hiljaisella, mutta selkeästi iloisella äänellä ja sanoo aina ”hyvä” iloisesti ottaen katsekontaktin samalla oppilaaseen kun vastaus on oikein. Opettajan kehon ja äänensävyyn viesti on positiivinen ja hyvin selkeästi kannustava. Hän ilmaisee kuinka hänellä on aikaa juuri tälle oppilaalle sanomatta sitä kuitenkaan ääneen. Opettaja antaa oppilaalle aikaa pohtia ja etsiä ratkaisua, eli ei tarjoa vastauksia tai hoputa. Komentaessaan toisia oppilaita hän istuu edelleen maahanmuuttajaoppilaan vieressä ja jatkaa sitten luontevasti neuvomista. Opettaja ei puhu eri tavalla tälle oppilaalle vaan käyttää itselleen ominaista puhekieltä koko ajan.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

*”(tunnin alussa) Opettaja antaa todella kannustaa palautetta koko luokalle tarkastettuaan kotitehtävät. Opettaja kehuu kaikkia oppilaita ahkeruudesta ja iloinen tunnelma tulee luokkaan.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Mielenkiintoinen havainto oli, kuinka maahanmuuttajataustaisilla opettajilla ja oppilailla on hyvä suhde. Opettajat kohdattiin yksilöinä eikä heidän etninen taustansa ole oppilaille merkittävä asia:

*”Opettaja puhuu suomea vahvasti murtaen ja en aina ymmärrä mitä hän sanoo/tarkoittaa. Pohdin kuinka hyvin maahanmuuttajaoppilaat pysyvät mukana? Osa maahanmuuttajaoppilaista on ollut mukana jo vuosia eli ehkä he ovat tottuneet kuuntelemaan? Opettaja on kontakteissa hyvin tasapuolinen eikä ole havaittavissa eroja kohtaamisissa.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

*”Oppilaat tulevat luokkaan ja alkaa kotitehtävien tarkastus. Oppilas sanoo, ettei ole jaksanut tehdä tehtävää eilen joten tekee huomenna. Menee hetki, ennen kuin opettaja ymmärtää oppilaan tarkoittavan, että tämä nousi aamulla aikaisin ja teki tehtävän*

*aamulla. Oppilas siis sekoittaa sanat huomenna ja aamulla. Opettaja nauraa ja yrittää kertoa mitä huomenna tarkoittaa, mutta hänen oman suomen kielen taitonsa osittainen suppeus tekee selityksestä melko vaikean.*”(ote kenttäpäiväkirjasta)

Joskus myös opettajan käyttämä puhenopeus, puhekieliset ilmaukset ja murre tekivät opetustilanteen seuraamisen haasteelliseksi maahanmuuttajaoppilaille:

*”Tuol on tollane väkäne..”*

*” Oho, nyt mä oon kyl sellanen rähmäkäpälä..”*

*”Napsautetaan se ton hampaitten väliin..”*

*”Täs on muuten toi peruutus, täs näi..sit tost noi..”*

(otteita kenttäpäiväkirjasta)

Tarkkailijan läsnäololla oli myös positiivisia vaikutuksia, sillä opettajat kertoivat myös kuinka he huomasivat itsessään läsnäoloni vaikutuksen ja alkoivat pohtia asiaa ammatillisesti:

*”Opettaja käy puhumassa kanssani ja toteaa, kuinka hän huomaa itsessään läsnäoloni vaikutuksen; puhe ja eleet. Hän pohtii myös kuinka työparista olisi apua, mutta pitäisi samalla olla todella, todella luottamuksellinen suhde, että pystyisi antamaan ja vastaanottamaan ammatillisella tasolla.”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

Selkeä havainto oppilaan ihonvärin asettamista ennakkoluuloista nousi esiin luokassa, jossa oli yhtenä päivänä uusi sijainen. Luokka on iso perusopetuksen ryhmä jossa on useita maahanmuuttajaoppilaita. Osa näistä oppilaista on ollut Suomessa kauan, osa jo syntynyt Suomessa, osa tullut vasta hiljattain Suomeen. Sijainen oli työskennellyt koulussa aiemmin ja oli näin ollen oppilaille kyllä tuttu vaikka ei ollutkaan ilmeisesti aiemmin työskennellyt juuri tässä havainnoitavassa luokassa. Luokassa oleva oppilas oli aiemmin saanut vakinaiselta opettajaltaan erityistä kiitosta hyvistä matematiikan taidoistaan:

*”Tunnin keskivaiheilla opettaja antaa toiselle maahanmuuttajaoppilaalle palautetta: ”olet superlaskija”, sillä oppilas on ollut nopea ja tarkka. Opettaja jutustelee vapautuneesti muutenkin hänen kanssaan ja kyselee tarvitsisiko tämä lisätehtäviä, kenties haastavampiakin?”* (ote kenttäpäiväkirjasta)

Sijainen ei tuntenut oppilaita entuudestaan ja hänen käytöksestään oli selkeästi havaittavissa, ettei hän tunnistanut luokan muita maahanmuuttajaoppilaita kuin tämän yhden tytön hänen ihonvärinsä takia:

*”luokka rauhoittuu vähitellen, sijainen antaa oppilaille tehtäväksi alkaa laskemaan (kysyy ensin onko aihe tuttu), tekee sitten kuitenkin taululle esimerkin. Luokka vastaillee ja hiljenee laskemaan. Sijainen kiertele luokassa ja antaa ohjeita. Yksi (maahanmuuttaja)tyttö kertoo, että hänen kirjansa on kotona, opettaja antaa hänelle tehtäviä vihkoon ja käskää katsoa vierustoverilta lisää tehtäviä. Sijainen ei selkeästi tiedä, että luokassa on myös melko vastikään saapunut eestiläinen tyttö ja antaa hänelle neuvot puhekielellä melko nopeasti. Välillä on helppo huomata, ettei oppilas pysy opettajan nopean puheen perässä ja hän kysyy asiaa uudelleen. Sijaisopettaja vastaa asiallisesti. Jotkut tytöt tuntuvat jännittävän nuorta miesopettajaa. Sijainen neuvoa kaikkia ensin samalla tavoin, myös maahanmuuttajatyttöä, jonka hän ihonvärin perusteella erottaa joukosta. Sijainen ei kuitenkaan selkeästi kumarru häntä yhtä lähelle, puhuu ensin samoin kuin muille, mutta ottaa sitten kuitenkin sormensa avuksi havainnollistaessaan laskutehtävää (ko. oppilas on yksi luokan parhaista laskijoista ja puhuu sujuvasti suomea), oppilas hiukan hämmentyy tästä, noloistuu eikä vastaa mitään. Myöhemmin sijainen palaa hänen luokseen ja tarkistaa tehtävät, kiertää kyllä muutaman muunkin oppilaan luona.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Yksittäisissä havainnoissa oli siten nähtävissä, että ennakko-oletukset vaikuttavat toimintaan kouluissa ja piilo-opetussuunnitelmia oli nähtävissä satunnaisesti opettajien ja oppilaiden kohtaamisissa. Tähän kuitenkin vaikuttivat havaintojen perusteella vahvasti opettajien omat asenteet sekä heidän koulutuksensa mukanaan tuoma ammatillisuus. Sijaisten osalta on todettava, että heidät tulisi opastaa ennen luokkaan tuloa siten, että esimerkin mukaisia virheellisiä oletuksia ei pääsisi syntymään. Toiseuden kohtaaminen koettiin myös Raaseporin tutkituissa kouluissa kuormittavana niissä tapauksissa joissa opettajat eivät ole saaneet omasta mielestään riittävästi koulutusta tai materiaalia, jota he toivovat työnantajan heille järjestävän. Havainnoinnissa tätä ei kuitenkaan yleisesti näkynyt opetustilanteissa vaan ne nousivat esiin ammatillisissa keskusteluissa. On selvää, että opettajat tarvitsevat tähän lisää resursseja, jotta he jaksavat työssään tulevaisuudessakin. Opetukseen panostaminen ja oppilaiden yksilöllinen huomioiminen vaatii opettajalta paljon lisätyötä:

*”Välitunnilla keskustelen opettajan kanssa S2-opetuksen tilanteesta ja siitä kuinka hän esimerkiksi tekee x-aineen kokeet täysin erilaisiksi eri oppilaille ja selkeästi hel-*

*pommat maahanmuuttajaoppilaille. Kaikilla oppilailla on sanallinen arviointi. Opettajan suhtautuminen on positiivista ja hän koettaa auttaa oppilaita uskaltamaan ja kehittymään. Hän toteaa, että ilo ei saa kadota.” (ote kenttäpäiväkirjasta)*

Havainnoinnin aikana en havainnut viitteitä suoranaista rasismista enkä piilo-opetussuunnitelmista, mutta tähän saattoi vaikuttaa havainnointijakson suhteellisen lyhyt kesto ja näin ollen opettajainhuoneissa oli kuitenkin jonkin asteista ”vieraskoreutta” jos vertaan tilannetta aiempiin kokemuksiini. Annettu koulutus eri kulttuuriryhmistä sekä uskonnoista antaisi opettajille ja virkamiehille paremmat valmiudet erilaisuuden kohtaamiseen ja tähän Raaseporissa olisi hyvät valmiudet, koska sen henkilöstö on havainnoinnin tulosten mukaan halukas osallistumaan koulutuksiin, se on työhönsä selkeästi sitoutunutta ja motivoitunutta.

Piilo-opetussuunnitelmien osalta oli ilo havaita, että oppilaat saivat tasavertaista kohtelua yksilöinä eikä opetustilanteissa ollut yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta havaittavissa, että opettajat olisivat yleisesti kohdanneet maahanmuuttajaoppilaat eri tavoin kuin kantaväestöön kuuluvat. Tutkimuksessa ei myöskään noussut selkeästi esiin positiivisia piilo-opetussuunnitelmia. Opettajien välillä jonkinasteista syrjintää oli yksittäistapauksissa kuitenkin havaittavissa. Olikin yllättävää havaita, miten esimerkiksi oppilaita koskevia päätöksiä tehtiin kuulematta maahanmuuttajataustaista opettajaa, jonka vastuulla kyseisen oppilaan opetus osaltaan kuitenkin oli. Yhtenä perusteena siirtoon oli se, että luokanopettajan mukaan kyseinen oppilas ei enää tarvitse kyseisen aineen opetusta. Tämä yksittäinen tapaus liittyi kuitenkin myös selkeään epätietoisuuteen oppiaineen opetuksen järjestämisen perusteista ja siksi on mahdotonta tehdä tapauksesta yleistystä. Kyseiseen opettajaan tapaus kuitenkin vaikutti voimakkaasti ja hän tunsu joutuneensa syrjinnän kohteeksi asian käsittelyssä. Itse jäin pohtimaan asiaa lähinnä oppilaan kannalta eli millaisia vaikutuksia oppilaan opintoihin ehkä liian aikaisessa vaiheessa tapahtuneella siirrolla voi olla, jos oppilaan todellinen kielitaito ei olekaan vielä siirron edellyttämällä tasolla. Yleisesti siirron perusteena olevia kielitaidon tasotestauksia ei tässä tapauksessa tehty lainkaan.

Piilo-opetussuunnitelmien havainnoiminen vaatisi mielestäni vielä pitempiaikaista havainnointia sekä mahdollisuutta seurata esimerkiksi opettajan ja vanhempien välistä kontaktia tai yhteistyötä. Myös syvemmät keskustelut opettajien kanssa avaisivat paremmin opettajien omia näkemyksiä siitä, kuinka he tiedostavat piilo-opetussuunnitelmien näkymisen omassa työskentelyssään. Olisi myös aiheellista tarkastella millaisia stereotypioita opettajilla on ja millaisia ennakkokäsityksiä heillä on oppilaiden mahdollisuuksista pärjätä suomalaisessa koulussa. Myöskään oppilaiden ääni ei nouse esiin tässä tutkimuksessa ja näin ollen tutkimuksen tulos on vain suuntaa antava. Suoraa vastausta

kysymykseen ”millainen piilo-opetussuunnitelma tukisi oppilaan integroitumista”, ei tässä tutkimuksessa saatu. Tällaisiin laajempiin tutkimuksiin ei tässä tutkimuksessa valitettavasti ollut mahdollisuutta, vaikka ne olisivatkin oleellisia kokonaiskuvan luomisessa.

Voidaan siis todeta, että Raaseporissa piilo-opetussuunnitelmat eivät ole tunnistettavissa rooleissa maahanmuuttajatyötä tekevien toimijoiden työssä. Yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa ja virkamiesten työskentelyssä ei ollut havaittavissa negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä vaan maahanmuuttajien asema on tasaveroinen suhteessa valtaväestöön ja heidät kohdattiin yksilöinä. Raaseporissa maahanmuuttajien, toimijoiden ja koulujen eteen pitkäjätkoisesti ja määrätietoisesti tehty kehittämistyö on tuottanut tulosta eikä siellä ollut havaittavissa negatiivista piilo-opetussuunnitelmaa eikä syrjivää toimintakulttuuria maahanmuuttajien kohtaamisessa.

Aiemmin mainitsemani omat osittain negatiiviset kokemukseni 10 vuotta aiemmin kertovatkin Raaseporin vasta-alkaneesta tiestä kohti monikulttuurista yhteisöä. Voidaan todeta, että vuosien varrella vakiintuneeksi tulleet käytänteet, maahanmuuttajatoimiston sekä sivistystoimen sitkeä työ maahanmuuttajaopetuksen laadun parantamiseksi ovat luoneet tänä päivänä nähtävissä olevan avoimen, tiedostavan ja monikulttuurisen Raaseporin.

## 7 POHDINTAA

On todettu, että piilo-opetussuunnitelmaa ei voida poistaa. Jos sen merkitys tehtäisiin tunnistettavammaksi ja vähemmän piileväksi, voitaisiin avoimesti keskustella mahdollisuuksista saada kouluissa aikaan kouluissa järkeviä toimintamalleja. Se vaatii oppilaiden ja opettajien työehtoja määrävien tekijöiden tunnistamista. Kaikkein tärkein selitys koulun toiminnalle nykyisellään on luultavasti se, että sen tulee valmentaa oppilaita yhteiskuntaan tekemään erilaisia palkkatöitä.

Ihminen on aina sidoksissa omaan kulttuuriryhmäänsä ja siihen kuulumisen antaa ihmiselle pohjan hänen oman identiteettinsä perustaksi. Ihminen tarvitsee juurensa ja oman perustansa voidakseen hyvin henkisesti ja fyysisesti. Kouluissa opettajat ymmärtävät tämän hyvinvoinnin tärkeyden, mutta uusien kulttuurien kohtaaminen on silti usein heille vaikeaa. Riittämättömät resurssit, koulutuksen ja ajan puute ovat suurimmat opettajien turhautumista aiheuttavat tekijät. S2-oppilaiden osuus kasvaa kouluissa tasaisesti ja kotoutumiseen liittyvät suunnitelmat tulisi voida toteuttaa. Ongelmaksi nousevat tässäkin resurssien ja ajan puute. Myös opettajien tulee tuntea oma kulttuurinsa ja taustansa.

Opetushallituksen asettamien opetuksen järjestämisen reunaehtojen toteuttaminen jää käytännössä kunkin koulun opettajien ja rehtorin harteille. Puuttuvat resurssit ja riittämätön koulutus tekevät tilaa piilo-opetussuunnitelmien vaikutuksille, eikä koulu pysty täysin toteuttamaan yhteiskunnallisia arvoja. Piilo-opetussuunnitelmilla on kuitenkin suuri vaikutus oppilaan menestymiselle ja itsetunnon. Riittävät resurssit ja koulutus auttaisivat opettajia tunnistamaan ja ymmärtämään piilo-opetussuunnitelmien vaikutusta. Tämä mahdollistaisi kaikkien oppilaiden yhteneväiset mahdollisuudet.

Aikuisten ja nuorten arvomaailmat eivät aina kohtaa ja varsinkin alemmista sosiaalitaustoista lähtöisin olevat nuoret eivät helposti sopeudu opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opettajan uskomukset oppilaasta ohjaavat oppilaan koulumenestystä ja ovat yhteydessä kunkin oppilaan menestykseen tai epäonnistumiseen. Kun opettaja on kouluttautunut ja hän arvostaa työtään, hän pystyy myös paremmin ottamaan vastuun omista toiminnoistaan. Negatiiviset vuorovaikutustilanteet eivät silloin pysty samalla tavoin vaikuttamaan opettajan suhtautumiseen opetettaviin. On selvää, että sitouttamalla koko kouluyhteisö yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintamalleihin ja tavoitteisiin, saadaan myös yksittäiset opettajat auttamaan kasvatuksellisten arvojen toteuttamista. Prosessi on vaikea ja vaatii kaikilta osapuolilta pitkäaikaista sitoutumista.

Kaikilla oppilailla ei ole samanarvoiset opetusjärjestelyt Suomessa. Opetusjärjestelyt vaihtelevat suuresti maantieteellisesti tarkastellessa ja monille opettajille maahanmuuttajaopetuksen asiat ovat hyvin epäselviä. Vain paikkakunnilla, jossa S2-oppilaita on runsaasti ja opetusta on järjestetty jo kauan, monikielisyys ja monikulttuurisuus ovat luonteva osa koulun arkea. Ilman aktiivista paikallista toimintaa on vaikeaa viedä tietoa pysyvästi sinne missä sitä tarvittaisiin ja monet pienet koulut ja kunnat jäävät ilman tarvitsemaansa opastusta. Näitä resursseja tulisi lisätä, sillä opettajien ennakokuluut oppilaista vaikuttavat sekä itse oppilaaseen että myös opettajakollegoiden sekä suomalais-ten oppilaiden käsityksiin ja suhtautumiseen eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin.

Piilo-opetussuunnitelman ”voima” liittyy siihen, että niiden oppi menee hyvin perille. Piilo-opetussuunnitelma liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen. Tätä kautta lapsi saa koulussa käsityksen siitä, miten hän itsensä näkee. Oppilaat eivät voi korjata tilannetta, vaan kouluissa tulisi tarkastella kriittisesti opetussuunnitelmien molempia todellisuuksia ja vielä niin, että opettajia autettaisiin havaitsemaan piilo-opetussuunnitelman vaikutukset opetus- ja vuorovaikutustilanteissa.

Piilo-opetussuunnitelman olemassaolo ja sen vaikutus kouluissa ei siis ole myytti vaan arkipäivän todellisuutta siellä työskenteleville ja opiskeleville. Kulttuurien tuntemus, opetusjärjestelyiden selkeyttäminen ja opettajien odotusten realisoiminen auttaisivat tasa-arvoisen kohtelun ja ennakkolullottoman kohtaamisen onnistumista. Näin opetuksen ja kasvatuksen päämääräksi muodostuisi ihmisen kasvaminen ihmisyyteen. Jotta syrjintäkokemuksia voitaisiin oleellisesti vähentää ja lasten sekä nuorten tyytyväisyyttä omaan elämäänsä parantaa, tulee opettajien osata antaa heille tukea ja positiivisia sosiaalisia kokemuksia. Tutkimuksen perusteella näin tapahtuu Raaseporissa, eikä siellä ole havaittavissa negatiivisia piilo-opetussuunnitelmia eikä syrjintää maahanmuuttajaoppilaita kohtaan.

Koulukulttuuri heijastaa yhteiskuntamme ylläpitämiä arvoja ja samalla se myös ylläpitää valtakulttuurin ilmaisemia eriarvoisuuksia. Vaikka S2-oppilaiden tulo kouluihin on tuonut paineita tarkastella koulun toimintaa uudelleen, on muutos yleisesti ottaen lähtenyt käyntiin hitaasti. Melko varmasti tämä johtuu Suomeen tulevien maahanmuuttajien määrän vähydestä ja siitä, että maahanmuuttajat on keskitetty pääkaupunkiseudulle ja isoihin kaupunkeihin. Muutoksen on kuitenkin pakko tapahtua, sillä on mielestäni häpeällinen tilanne jos koulu korostaa opetussuunnitelmassaan tasa-arvoa, mutta samaan aikaan ei sitä käytännössä toteuta. Raaseporin tutkituissa kouluissa opetus vastasi koulujen opetussuunnitelmia näiltä osin. Todelliset muutokset eivät kuitenkaan voi tulla viranomaisten suunnalta, vaan annettujen resurssien turvin koulujen on aloitettava muutos koulujen sisäلتä. Tähän muutokseen tarvitaan toimijoita, ja opettajilla on tässä keskeinen rooli. Yksittäiset opetta-

jat eivät tätä muutosta pysty aikaansaamaan jos he eivät saa tukea ja kannustusta toimiensa kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Raaseporissa oli ilahduttavaa huomata, että koulujen henkilökunta keskusteli asioista avoimesti ja nosti esiin kehittämiskohteita.

Arvomuutos on työ, jota moni suomalainen kunta joutuu tulevaisuudessa tekemään. Kyseessä ei ole lyhytaikainen projekti eikä voida myöskään olettaa, että kunnat vain kopioisivat toisten kuntien hyviä malleja, koska muutoksen tulee ajan kanssa vaikuttaa niihin ihmisiin jotka työskentelevät yhdessä tämän julkilausuman kanssa. Näin asioista voi tulla todellisia toimivia käytäntöjä kunnan alueella. Vaikka malleja ei tulekaan vain kopioida toisilta toimijoilta, tulee kuitenkin kaikki muualla hyväksi todetut käytänteet huomioida ja pyrkiä hyödyntämään ne omassa kontekstissaan. Tämä siksi, että hyvien käytänteiden kautta on mahdollista tuottaa niin viranomaisille, opettajille kuin oppilaillekin käytännön toimivia menetelmiä, oppimateriaalia ja harjoituksia. Onnistuminen vaatii kuitenkin kaikkien osapuolien sitoutumista.

S2-oppilaan määrittely on hyvin selkeä, mutta opetusjärjestelyt ja niiden käytännön toteutukset vaihtelevat suuresti eri kouluissa. Raaseporissakin monille opettajille on edelleen epäselvää, miksi, miten, kuinka kauan ja keille esimerkiksi S2-opetusta annetaan. Maahanmuuttajien opetus rinnastuvat joskus myös opettajien silmissä lähinnä tukiopetukseen, eikä näin ollen opetusta nähdä tavallisenä koulutyönä. Tässä näkyy selkeästi koulutuksen ja tiedon puute, joka olisi melko helppoa korjata asianosaisien lisäkoulutuksella.

Tutkimuksessa jää vaille vastausta se miten piilo-opetussuunnitelman vaikutus eroaa S2-oppilaan ja valtakulttuurin edustajan välillä. Ovatko syrjäntäkokemukset kuitenkin pohjimmiltaan samantyyppiset ja onko niillä samankaltaiset vaikutuksen oppilaan käyttäytymiseen, oppimiseen ja sopeutumiseen? Tästä meillä jokaisella on omakohtaisia kokemuksia ja mielipiteitä. Myös tämän tutkimuksen osalta odotukset sisällöstä ja tuloksista eroavat lukijasta toiseen, joten on luonnollista, ettei sen sisältö ehkä tyydytä sanomaltaan meitä kaikkia. Asioiden painotusarvot voivat olla erilaisia, riippuen siitä minkälaisia kokemuksia ja taustoja omistamme. Lähteiden analysoinnissa on oleellisesti vaikuttanut omat kokemukseni S2-lasten opettajana, koulutuksen suunnittelijana sekä kotoutumistyöhön osallistujana.

Tutkimuksessa on käynyt selväksi, että tutkittaessa piilo-opetussuunnitelmien yhteyttä kotoutumiseen on huomioitava alueelliset erot. Lisäksi, jotta voitaisiin selvittää millainen piilo-opetussuunnitelma tukisi maahanmuuttajaoppilaan integroitumista, tulisi oppilaiden näkökulman ja äänen olla siinä mukana. Mahdollisen positiivisen piilo-opetussuunnitelman havaitsemiseksi tutkimusta olisi tehtävä eri kunnissa ja kouluissa, jotta vertailun avulla vaikeasti havaittavat eroavaisuu-



det saataisiin näkyville. Tällöin saataisiin vastaus siihen, onko Raaseporin mukainen malli, jossa osallistujat ja toimijat sitoutetaan pitkällä aikavälillä yhdessä kehittämään alueellista osaamista, selkeästi niin kotoutumista edistävä ja syrjäytymistä ehkäisevä kuin miltä se tässä tutkimuksessa vaikuttaa.

Kuitenkin, tutkitaan piilo-opetussuunnitelmien vaikutuksia mistä näkökulmasta tai kuinka laajasti tahansa, konkreettinen vaikutus realisoituu opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa. Näin ol-  
len aiheesta olemassa olevien tutkimusten tulosten vaikutus pitää kohdistaa opettajien ammatillisen opetuksen sisältöön, jonka kautta se vaikuttaisi organisaatiokulttuureihin tai ainakin antaisi opetta-  
jalle valmiudet käynnistää muutos.

## LÄHTEET

- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Broadfoot, P.M. 1996. *Education, Assessment and Society – A Sociological Analysis*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Broady, D. 1981. *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Prinkipo Offsettryck.
- Broady, D. 1989. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Eisner, E. 1979. *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 220 - 221.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press
- Hirsjärvi, S. 2009. Tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset. Teoksessa Hirsjärvi S. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 25 - 27.
- Hirsjärvi, S. 2009. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi S. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 160 - 168.
- Hirsjärvi, S. 2009. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi S. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 212 - 222.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hooks, B. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Hänninen, V. 2010 Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS -kustannus
- Jackson, P.W. (Toim.)1992. Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: Mac Millian Publishing Company.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa: maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 2005. Teoksessa: Pirttilä-Backman, A-M. & Ahokas, M. & Myyry, L. & Lähteenoja, S. (toim.) 2005. Arvot, moraali ja yhteiskunta: sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus. 376.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kivi, T. 1999. Julkaisussa: Tiedonpuu, verkkolehti 1/1999. Otteita Maija Mäkirinnan tutkielmasta. Tekijän luvalla kokonaisuudesta poiminut Taru Kivi. (Viitattu 10.7.2013)  
<http://www.tiedonpuu.fi/lehti/lehti.php?sivu=aihe&juttu=1999a4&kode>
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007.Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 35 - 36.
- Lahikainen, A.R., Punamäki, R-L., Tamminen, T. (toim.) 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990 -luvulle. Jyväskylä University Printing House.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007.Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Teoksessa: Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 165 - 167.

- Liebkind, K. (toim.) 1994. Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudemus.
- Liebkind, K. 2000. Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudemus.
- Lumio, M. 2011. Hymyn takana: thaimaalaiset maahanmuuttajat, viranomaiset ja kotoutuminen. Tampereen yliopistopaino.
- Lynch, K. 1989. The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal. Trowbridge, Witshire: Redwood Burn Limited.
- Margolis, E. 2001. The Hidden Curriculum in Higher Education. New York: Routledge.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Meri, M. 1995: Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa: Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) 1995: Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51. Tampere. 32 - 48.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Hakapaino.
- Ngo, B. 2008. Beyond "Culture Clash" Understanding of Immigrant Experiences. Theory Into Practice, 47:4 - 11. Rotledge: Taylor & Francis Group.
- Ogbu, J.L 1974. The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood. New York: Academic Press.
- Perskin, A. 1992. The Relationship Between Culture and Curriculum: A Many Fitting Thing. Teoksessa: P.W Jackson (Ed.) 1992. Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: Mac Millian Publishing Company. 250.
- Pirttilä-Backman, A-M. & Ahokas, M. & Myyry, L. & Lähteenoja, S. (toim.) 2005. Arvot, moraali ja yhteiskunta: sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudemus.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS – Kustannus

Raseborg stad, 2013. Integration för ett mångkulturellt Västra Nyland – Integrationsfrämjande program 2012 - 2015. Antaget av Raseborg fullmäktige 12.11.2012, uppdaterat hösten 2013.

Rastas, A. 2008. Teoksessa: Lahikainen, A.R., Punamäki, R-L., Tamminen, T. (toim.) 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö. 247 - 249.

Rothstein- Fish, C., Trumbull, E. & Garcia, S.G. 2009. Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2009). 474 - 475.

Räsänen, R. 2005. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 87, 90 - 91.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa – Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Hakapaino.

Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Teoksessa: Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 85.

Vahtokari, A., Vähäpassi, A. (toim.) 1995: Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51. Tampere.

Vuorikoski, M. & Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

### **Internet -lähteet:**

Lumme, P. 1999. Tavoitteena maahanmuuttajaoppilaan integraatio yleisopetukseen – Akkulturaatioasenteiden yhteys maahanmuuttajien opetuksessa esiintyvien ongelmien ratkaisutapoihin. PRO GRADU -tutkielma, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. (Viitattu 1.7.2013) <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/pg/lumme/tavoitte.pdf>

Opetushallitus, Internet – sivut. Säädökset ja ohjeet – opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. (Viitattu 5.6.2013)

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet)

Tiedonpuu, verkkolehti 1/1999. Otteita Maija Mäkirinnan tutkielmasta. Tekijän luvalla kokonaisuudesta poiminut Taru Kivi. (Viitattu 10.7.2013)

<http://www.tiedonpuu.fi/lehti/lehti.php?sivu=aihe&juttu=1999a4&kode>

Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. (Viitattu 1.7.2013.) <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.

Suomen Tilastokeskuksen verkkopalvelusivusto. Muuttoliike. (Viitattu 8.3.2014)  
<http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/>

Suomen ulkoasianministeriön verkkopalvelusivusto. (Viitattu 6.3.2014)  
<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=17195&contentlan=1&culture=fi-FI>

### **Puhelinhaastattelu:**

Mattsson, Börje (maahanmuuttajakoordinaattori, Raasepori) 9.9.2013.

### **Kuvat:**

Kuva1: Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta. (Viitattu 16.3.2014)  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat>